

# EL CAMINO INCESANTE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL, DECOLONIAL Y VERDADERAMENTE DEMOCRÁTICA

## *The incessant road of superior intercultural, decolonial and truly democratic education*

Laura Marcela Cubides Sanchez<sup>1</sup>

**Resumen:** Este artículo pretende visibilizar las diferentes expresiones del legado colonial en las decisiones gubernamentales y educativas, a través de una lectura sobre la trayectoria de la Educación Superior Intercultural en América Latina, específicamente en Brasil, y lo que esta significa para la lucha por la formación de poblaciones indígenas que buscan la autonomía educativa de sus comunidades. Para lograrlo, se referencian algunos documentos oficiales que abordan las discusiones más recientes sobre el tema y se retoman algunos aportes de intelectuales latinoamericanos que trabajan dentro del marco de los Estudios culturales, propiamente desde la corriente del Giro decolonial. La revisión bibliográfica y documental será analizada a partir de la base conceptual de la Interculturalidad Crítica. Este soporte teórico y conceptual nos lleva a entender que la Educación Superior Intercultural no ha logrado superar los límites epistemológicos e institucionales de nuestras sociedades y que a pesar de la aprobación de leyes y proyectos gubernamentales aún no se ha garantizado el acceso de los pueblos indígenas a las universidades. Esta revisión es vital para continuar contribuyendo en la transformación de mecanismos de participación utilizados en la ejecución de este campo.

**Palabras-clave:** Educación superior, interculturalidad, poblaciones indígenas, decolonialidad.

**Abstract:** This article pretends to highlight the different expressions of the colonial legacy in governmental and educational decisions, through a reading about the course of intercultural higher education in Latin America, specifically in Brazil, and what it means for the fight for the indigenous populations conformation which seek for the educational autonomy of their communities. To achieve this, some official documents that address the most recent discussions on the subject are referenced and some contributions from Latin American intellectuals working within the framework of Cultural Studies are revisited, properly from the line of thought of the decolonial Turn. The bibliographic and documentary review will be analyzed from the conceptual basis of Critical Interculturality. This theoretical and conceptual support leads us to understand that intercultural higher education has not been able to overcome the epistemological and institutional limits of our societies and that, despite the approval of laws and government projects, the access of indigenous peoples to the universities has not been yet accomplished. This review is key in order to continue contributing to the transformation of participation mechanisms used in the execution of this field.

**Key-words:** Higher education, interculturality, indigenous populations, decoloniality.

---

<sup>1</sup> Antropóloga da Universidade Externado da Colômbia. Estudante de mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas. Pesquisadora de alternativas pedagógicas inclusivas. <https://orcid.org/0000-0002-3478-8989>. E-mail: [lauracubides20@gmail.com](mailto:lauracubides20@gmail.com)

## 1. Introducción.

Las sociedades contemporáneas han contemplado de manera muy superficial, en sus proyectos institucionales, otras formas de vivir, pensar y conocer. Aún hoy, los marcos legales a través de los cuales se otorgan derechos que emergen del principio de inclusión, lo hacen siempre y cuando eso no altere el proyecto de sociedad que se tenga. La incapacidad de ampliar el espectro de saberes provenientes de otras sociedades, ha empobrecido las experiencias educativas y, por consiguiente, ha obstaculizado el avance y el enriquecimiento intelectual y vivencial de las sociedades mayoritarias. Lo anterior corresponde a uno de los sesgos de los constructos ideológicos y epistemológicos que se reproducen en todas las dimensiones institucionales a las cuales se atribuye la ejecución de políticas públicas, programas y estrategias que, de una manera u otra, tienen el poder de transformar determinados contextos. Eso evidencia la correlación entre el aparato estatal y las prácticas educativas, pues el primero es el causante de la carencia de flexibilidad necesaria para que esas últimas reconozcan e integren diferentes formas de percibir y vivir el mundo, propias de nuestra especie.

Sin embargo, en las últimas décadas se ha dado una creciente concientización y visibilidad de la complejidad y diversidad cultural que caracteriza a la existencia humana, lo que resultó en la identificación de problemas y de nuevos objetos de intervención política y académica. Eso se materializa en las reformas y en el diseño de normativas jurídicas que orientan la ejecución de programas de atención pública, que se proponen responder a cada una de las esferas que configuran la vida social, como la educación, la salud, el derecho, la economía, etc., desde el enfoque de la inclusión social. Con la creación de las Constituciones Políticas que entraron en marcha en varios países latinoamericanos durante las últimas dos décadas del siglo XX, se comenzó a contemplar, dentro de los planes de gobierno, el valor cultural y la participación política de poblaciones que históricamente no venían haciendo parte de la construcción de sus naciones (CANDAUI; RUSSO, 2010). Es ahí donde el concepto de interculturalidad, adquiere fuerza y se proyecta como una posibilidad de articular las luchas políticas y comunitarias de los movimientos indígenas y afrodescendientes para consolidar iniciativas de carácter institucional que valoricen los potenciales de esas otras realidades.

Cuando se habla de interculturalidad como una apuesta por la convivencia y el diálogo entre experiencias colectivas, se debe hacer referencia no solo a la necesidad de cambiar el tipo de relaciones entre grupos humanos, sino de formular otras estructuras y dispositivos de interacción que desestabilicen las estrategias sistemáticas a través de las cuales se reproducen dinámicas de desigualdad, racialización y discriminación (WALSH, 2009). La Educación Intercultural debe dar lugar a epistemologías que emerjan de experiencias de los grupos sociales subalternizados, como principio para reivindicar los derechos y reconocer la fuerza y el valor de los procesos históricos de la alteridad. Esto implica una serie de estrategias y negociaciones permanentes entre instituciones

gubernamentales y educativas y líderes comunitarios, en condiciones de respeto y legitimidad (WALSH, 2009), lo que envuelve un conjunto de tareas pendientes para la Educación Intercultural. Esto último constituye uno de sus mayores desafíos porque obstaculiza la posibilidad de ser considerada como un proyecto político, social, ético y epistemológico para la formación de seres humanos conscientes de sus antecedentes sociales y con capacidad de agencia o participación activa en su entorno. En ese panorama se sitúa la amplia variedad de experiencias que se circunscriben en la Educación Superior Intercultural (ESI) en América Latina, que, debido a la lógica colonial inmersa, continúan siendo vistas como propuestas educativas complementarias o diferenciales y no como parte de un proyecto educativo a gran escala.

Ante ese escenario problemático, han surgido infinitos abordajes y reflexiones sobre los potenciales sociales del proyecto intercultural. En este artículo de revisión bibliográfica y documental se referenciarán algunos de los elementos que han resultado de esos análisis, tomando como punto de enunciación el concepto de Interculturalidad Crítica de Catherine Walsh (2009). Esta perspectiva ofrece elementos alternativos para observar en qué medida la Educación Superior Intercultural en América Latina puede ser considerada como un ámbito intercultural, decolonial y verdaderamente democrático. De este modo, se pretende visibilizar algunas expresiones del legado colonial en las decisiones gubernamentales que han definido la trayectoria de la Educación Superior Intercultural en el continente, haciendo énfasis en lo que eso significa para la lucha por la formación y la autonomía educativa de los pueblos indígenas en el caso de Brasil. Para lograrlo, se referencian documentos de carácter institucional que abordan discusiones recientes sobre el tema. Adicionalmente, se retoman algunos hallazgos y aportes analíticos de autores que desde la corriente del Giro decolonial cuestionan permanentemente las expresiones coloniales actuales que, implícita y explícitamente, establecen un orden jerárquico de poder, de conocer y de ser.

Por lo tanto, esta base teórica aparecerá de manera transversal en la discusión de los resultados y consideraciones finales de este artículo, mediante las cuales se espera suscitar futuras investigaciones para repensar el camino incesante de una Educación Superior que forme ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de cimentar de forma conjunta sociedades plurales, equitativas e igualitarias. Este camino es incesante porque de acuerdo con Walsh (2009), la interculturalidad, desde el punto de vista crítico, no está dada; es algo por construir.

## **2. Revisión de literatura.**

La recopilación de la información que se presentará en esta sección proviene de algunas de las referencias bibliográficas y fuentes oficiales (Leyes, declaraciones, etc.) más citadas en artículos de revista y capítulos de libros de autores latinoamericanos y brasileños, que sugieren un análisis crítico o decolonial de la Educación Superior Intercultural. Gran parte de este material corresponde a producciones académicas

publicadas en los últimos 10 años (2009-2019), ya que en ese periodo se han intensificado los debates y reflexiones sobre experiencias con dicho enfoque, que se gestaron o comenzaron a tener mayor auge en la década anterior y que ya cuentan con una trayectoria más extensa. Sin embargo, se retoman algunos elementos teóricos y conceptuales presentados en documentos de años anteriores, que corresponden a los antecedentes clave de este campo y dialogan con el material bibliográfico más actual. Teniendo en cuenta que esta es una temática de estudio bastante amplia y que, al tratarse de una cuestión que se desarrolla al interior de la Educación Superior, hay a un gran número de docentes universitarios investigando esta área, esta selección apenas se limita a enunciar interpretaciones puntuales provenientes de distintos casos de estudio.

La revisión de literatura y la información revelada a continuación está atravesada por los aportes teóricos de la Interculturalidad Crítica, que se enmarca en las discusiones propuestas por intelectuales (en su mayoría latinoamericanos) vinculados a la corriente de pensamiento del Giro decolonial. A diferencia de otras vertientes de la interculturalidad, este enfoque no resulta funcional al sistema dominante, ya que se concibe como un proyecto político de descolonización, transformación y creación (WALSH, 2009). Desde esta perspectiva, la interculturalidad en el campo educativo solo adquiere valor e impacto en la medida en que se asume, críticamente, como acto pedagógico-político. Así, de acuerdo con Walsh (2009), se puede hablar de Educación Intercultural, si los proyectos que se inscriben dentro de esta línea epistemológica conciben la práctica educativa a partir de hechos asociados al contexto, a las problemáticas y al ejercicio transdisciplinario de quienes están inmersos.

Los lineamientos políticos de la educación no solo deben hacer alusión a la transformación de las prácticas pedagógicas sino a un contenido de carácter ideológico que propicie el planteamiento de las reivindicaciones de los pueblos étnicos. La interculturalidad como proyecto social y educativo, tiene una connotación emancipadora que plantea la superación de estructuras de dominación colonial y el ejercicio de derechos colectivos e individuales (WALSH, 2009). Por eso la Educación Superior Intercultural tiene el compromiso democrático de promover la participación de esas poblaciones que, hasta hoy, han tenido una escasa representación política y académica, combatiendo las diferentes expresiones de exclusión, asimilación, racismo y discriminación que aún se vivencian en las instituciones educativas formales.

El reconocimiento de los derechos de los pueblos étnicos en gran cantidad de instrumentos jurídicos y marcos legislativos a nivel nacional e internacional, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del trabajo – OIT (1989), ha direccionado muchos de los avances y experiencias más recientes de la Educación Superior en todo el mundo. Siguiendo a Zúñiga (2017), gracias a las pautas que allí se expresan, las universidades y otros tipos de Instituciones Educativas Superiores (IES), tienen no solo la obligación jurídica, sino el compromiso político, ético y epistemológico de enaltecer de

forma efectiva esos derechos, así como de informar sobre ellos a los estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios y directivos.

Ese escenario tuvo su origen en lo que se denominó como “La Reforma de Córdoba” que se llevó a cabo en 1918, producto de las exigencias del movimiento estudiantil de la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina. A través de esa reforma universitaria se logró recoger la demanda social de aquel momento histórico, la cual radicaba en democratizar la Educación Superior y darle un carácter científico, definiendo así, los lineamientos para la reinención de la universidad latinoamericana encargada de contribuir al cambio sociopolítico de las sociedades emergentes en el continente, en pleno auge de la expansión de la hegemonía capitalista en la región (ZÚÑIGA, 2017). Ese acontecimiento es considerado como un hito histórico porque representa el momento en el que esta institución se abre a la participación de la sociedad en su conjunto y se intenta apartar de las corrientes ideológicas que dirigen un proyecto de nación.

En conmemoración a los 100 años de dicha reforma, se realizó la tercera Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), en 2018. La primera había tenido lugar en La Habana, Cuba, en 1996 y la segunda se efectuó en Cartagena de Indias, Colombia, en 2008. Este evento fue convocado por el Instituto Internacional de la UNESCO y es considerado como un marco de referencia para las futuras políticas públicas y académicas que orientan la Educación Superior del continente. En esta versión, se proclamó la idea de la interculturalidad como eje de construcción universitaria y se hizo énfasis en la responsabilidad de las IES de visibilizar a los sujetos históricamente negados. Eso implica atender a la diversidad humana y cultural, estableciendo un vínculo entre las problemáticas existentes y el proyecto nacional a partir de una triada: formación, investigación y práctica, asumiendo el proyecto de la interculturalidad en todos sus niveles, ámbitos y estructuras académicas y administrativas (CRES, 2018).

Hay un factor clave que es preciso destacar sobre lo debatido en este encuentro. Usualmente, la interculturalidad ha sido entendida como un punto de partida o un punto de llegada, es decir, como un referente o como un ideal. Sin embargo, es importante pensar que más allá de ser un enfoque o un planteamiento, la interculturalidad es un horizonte de sentido que demanda cambios, adaptaciones y esfuerzos que sobrepasan estructuras, procedimientos y subjetividades (ZUÑIGA, 2017). Este principio fue considerado como indispensable para entender porque la interculturalidad remite a una actitud que debe interpelar a la cultura institucional, a través de nuevas formas de relación.

Como se registra en el documento oficial de CRES (2018), hay que tener en cuenta que, existe una amplia variedad de tipos de experiencias de Educación Superior Intercultural, dentro de las cuales se distinguen cinco: 1. Programas de inclusión de estudiantes indígenas y afrodescendientes a IES convencionales, a través de programas de apoyo académico, cupos y becas. 2. Programas y proyectos de docencia, investigación y vinculación social, realizados por IES convencionales con participación de estos grupos

étnicos. 3. Acuerdos de co-ejecución IES convencionales y organizaciones o comunidades indígenas y afrodescendientes. 4. Universidades o cualquier otro tipo de IES, indígenas o interculturales, con características diversas por causa de que pertenecen a proyectos educativos de comunidades y Estados nacionales particulares. Y, por último, 5. Programas de formación de IES convencionales creados especialmente para indígenas o afrodescendientes. Gran parte de estos están pensados para docentes que trabajan en sus propias comunidades.

En lo que corresponde puntualmente a esa modalidad institucional, el ingreso de estudiantes indígenas a las universidades, tensionó e invitó a reconsiderar las carreras universitarias, lo que implicaba repensar y consolidar nuevas disciplinas, contenidos curriculares, grupos de investigación y métodos de evaluación de procesos, y cuestionar las estructuras burocráticas y centralizadoras desde las cuales están cimentadas las IES. De acuerdo con Lima (2012), la pregunta que orientó este proceso se originó en la capacidad que dichas instituciones podrían llegar a tener para disponerse ante estas colectividades y potencializarse a través de su riqueza cultural y simbólica.

Un aspecto a destacar es que la apertura de las IES para los pueblos indígenas propicio los escenarios adecuados para la discusión y profundización de las demandas de estas etnias en el ámbito de la academia. A partir de ahí, aumentó la promoción de actividades en espacios académicos de la universidad, pensando en la sensibilización de los estudiantes y docentes hacia las diversas culturas. Tomando como referencia a Januario y Silva (2007), esto visibilizó el debate y la creación de procesos educativos propios y posibilitó que las comunidades tuvieran participación en encuentros y experiencias que consolidaban espacios que hasta entonces habían sido inaccesibles para ellos. Aquí hay que decir que los avances que se han dado dentro de las universidades, en materia de conciencia sobre lo multicultural como carácter de la existencia humana, se debe en gran parte a la presencia de profesionales docentes indígenas y no indígenas comprometidos con las causas y luchas de estos pueblos (CRES, 2018).

En el caso de Brasil, según Paladino y Almeida (2012), las dos vertientes que han direccionado las acciones de los movimientos indígenas que lideran la lucha por la formación universitaria de sus comunidades, son: 1. La formación de profesores en nivel superior, para administrar con autonomía las escuelas de los territorios indígenas, ajustándose a la normativa legal que les exige un título en nivel superior, y, 2. La conformación de grupos dentro del movimiento indígena, que asuman de manera calificada, los procesos de interlocución e intervención en las políticas públicas para la reclamación de los derechos y las causas indígenas. Lo problemático de esto es que ambas demandas han sido percibidas de forma separada por organizaciones no gubernamentales indigenistas y algunos sectores del gobierno, y, además, se ha considerado que solamente las modalidades diferenciadas de Educación Superior deben hacerse cargo de estos desafíos.

Brasil es uno de los once países latinoamericanos que, en las décadas de 1980 y 1990, reconocieron en sus constituciones el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de

sus sociedades. Por consiguiente, ese hecho demandó la restructuración de varias instituciones gubernamentales existentes, especialmente aquellas que son responsables de la gestión educativa, así como generó la creación de políticas orientadas a la inclusión de otras formas de vida y aprendizaje, destacando en sus estatutos variables de naturaleza cultural no contempladas anteriormente (CANDAUI; RUSSO, 2010). Esa nueva tendencia aparece bajo el concepto de interculturalidad, una vez que se percibió que el proyecto multicultural no era suficiente para atender la riqueza cultural que paso a ser visible ante la sociedad civil y la complejidad del termino inclusión, al que se hacía tanta referencia.

En el ámbito educativo, la interculturalidad adquiere fuerza para referirse a la consolidación de una educación étnica pertinente para los contextos locales, pero con la capacidad de tener una mirada global, como un proceso independiente de la educación convencional y sus parámetros fundados en la lógica monocultural global. Sin embargo, siguiendo a Walsh (2009), ese abordaje tiene sus orígenes en un proceso de formalización más extenso, que históricamente, se contradice con esas intenciones y que dificulta el ejercicio autónomo de la interculturalidad.

De acuerdo con el texto “Educación superior para indígenas en Brasil” de Souza (2003), para la década de los años 80s, los criterios que utilizaba la Fundación Nacional del indio (FUNAI) para otorgar las becas de estudio a los grupos indígenas, requerían que los estudiantes dominaran la lengua portuguesa y otra serie de conocimientos correspondientes al proceso de formación convencional. Ante este hecho, Bendazolli (2008) afirma que, estos cupos eran destinados para aquellos que se consideraba que tenían el nivel adecuado a través de criterios, en los cuales, el desempeño elevado, medio o bajo, estaba asociado al grado de conocimiento que el candidato tenía sobre la sociedad nacional. Por lo tanto, la posibilidad de ingreso a la Educación Superior ya se veía determinada por una serie de antecedentes formativos, que dependían de múltiples variables vinculadas a las condiciones y a las oportunidades que pudieron tener desde su infancia.

La presión que ejercieron los movimientos indígenas y las organizaciones no gubernamentales indigenistas, durante las últimas tres décadas del siglo XX, llevaron a que el Ministerio de Educación (MEC) aprobara la medida provisoria 63, que finalmente, se convirtió en la Ley N. 10.558 del 13 de noviembre de 2002, a través de la cual se creó el Programa Diversidad en la Universidad. De acuerdo con lo que se estima en el primer artículo de este documento, el propósito de esa iniciativa era: “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002). A partir del momento en que entró en funcionamiento el programa, estas poblaciones fueron incorporadas, pero no fueron contempladas teniendo en cuenta muchas de sus especificidades, entre esas, la formación a la que podían asistir durante la etapa de la educación media (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Para esa época, algunas universidades implementaron Acciones Afirmativas<sup>2</sup> para que una cantidad determinada de indígenas y de afrobrasileros, pudieran ingresar a algunos de los programas ofrecidos por esas instituciones. Ese ha sido uno de los puntos más relevantes en la historia de la participación de estas poblaciones en la transformación de la Educación Superior. Sin embargo, el verdadero aumento de estudiantes indígenas en cursos de graduación se dio principalmente a partir de que entra en vigencia la Ley N° 12.711 del 29 de agosto de 2012, denominada Ley de Cuotas (BRASIL, 2012). Con esa nueva pauta legislativa, los estudiantes indígenas pasaron a tener mayor presencia en cursos de Educación Superior, ya no por propuestas colectivas de las instituciones, sino por iniciativas individuales, lo que, a su vez, según Paladino (2010) genera otra demanda, la de la creación de cursos y cupos de pos graduación diferenciales.

Ante el propósito de garantizar la continuidad de su formación y propiciar los elementos necesarios para que estos pudieran continuar contribuyendo a la transformación de su realidad local, surge la Portaria Normativa N° 13 del 11 de mayo de 2016, emitida por el MEC (MEC, 2016), a través de la cual se ampliaron las condiciones para que las universidades incluyeran a estudiantes indígenas en programas de pos graduación. Actualmente, se podría decir que su presencia y participación en estudios de pos graduación, ha venido siendo más representativa. Sin embargo, Knapp (2018) revela que no se ha acompañado con precisión el número de matrículas ni de otras informaciones, que permitan hacer un análisis de su real eficacia.

### 3. Método.

Debido al aumento de leyes y documentos jurídicos promulgados para el reconocimiento y legitimación de los derechos de los pueblos indígenas, concretamente aquellos que definieron las directrices para ejercer su autonomía educativa, varios investigadores de diferentes áreas del conocimiento se han dedicado a producir bibliografía sobre el curso de políticas, programas y estrategias direccionadas hacia el cumplimiento de esas normativas. Ese material permite componer un panorama del cual se pueden extraer informaciones que contribuyan a la comprensión histórica de los avances y desafíos de la Educación Superior Intercultural en el continente.

Para hacer una lectura crítica y decolonial de este campo de estudio se seleccionaron autores que trabajan la temática desde esas dos perspectivas. Desde el enfoque decolonial se toma como referencia a Mato, Walsh, Zúñiga, etc. y desde un abordaje crítico aparece Paladino, Candau y Russo, etc., por mencionar algunos de los más citados a lo largo del artículo. En total son referenciados 18 insumos bibliográficos, de los cuales

---

<sup>2</sup> Una acción afirmativa es una figura jurídica que pretende establecer políticas para promover el acceso a los servicios que esperan garantizar la mejoría de la calidad de vida de las comunidades étnicas, raciales y de género, incluyendo el derecho a la educación. En este caso, estas acciones fueron creadas especialmente para respaldar el ingreso de indígenas a la educación superior, generando condiciones de igualdad de oportunidades, por medio de un tratamiento preferencial que facilita los procesos de inclusión (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2004).

14 son producciones académicas y 4 son documentos institucionales. Entre estos últimos se encuentra la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe de 2018, que constituye el hilo conductor del artículo porque a partir de algunos de los datos e reflexiones que allí se registran, se desprenden varios de los resultados y discusiones de este trabajo.

Adicionalmente, el concepto de Interculturalidad Crítica orientó la selección de gran parte de las fuentes citadas, teniendo en cuenta que para visibilizar ciertas expresiones coloniales en cómo se ha gestionado institucionalmente la Educación Superior Intercultural, esta base teórica proporciona los elementos de análisis pertinentes. El documento mediante el cual se extraen los lineamientos de este enfoque es resultado de una ponencia a cargo de Catherine Walsh en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural” en La Paz (Bolivia) en 2009. De esta forma, es posible percibir la lógica desde la cual la propuesta intercultural ha sido construida, y el modo como se inserta en los discursos gubernamentales, institucionalizando así, una iniciativa que, en principio, emergió de las luchas comunitarias.

Al seleccionar el material bibliográfico, se dio continuidad al ejercicio de análisis a partir de una lectura de los argumentos centrales y conclusiones más robustas de los autores y así, articular y complementar sus puntos de vista. El tejido final pretende correlacionar posicionamientos que expongan características, condiciones y orígenes de la problemática señalada en América Latina, puntualmente en Brasil.

#### **4. Resultados y discusión.**

Hasta el momento, se puede decir que cada una de las iniciativas mediante las cuales se ha propuesto fortalecer el sentido intercultural de la Educación Superior, ha aportado contundentemente a los alcances que se han obtenido hasta la fecha. Pese a que usualmente son reconocidos como logros de la ESI, considero más adecuado concebirlas como avances, ya que no son finalidades absolutas sino caminos por recorrer. Algunos de los más importantes radican en la posibilidad de: 1. Desarrollar modalidades participativas de aprendizaje enfocadas en la investigación aplicada, 2. Integrar la práctica docente, la investigación y el servicio a las comunidades, y 3. Ajustar la oferta educativa a demandas y proyectos de las poblaciones, articulándola con oportunidades de empleo a nivel local y regional, generando actividades productivas para la gente (CRES, 2018).

Si nos remitimos a una escala más concreta, encontramos que, como parte de las tensiones y cuestionamientos sobre el ejercicio intercultural de la Educación Superior, concretamente sobre la práctica pedagógica de los programas de carácter específico, se han venido replanteando algunos ejes de enseñanza/aprendizaje que develan los siguientes potenciales para continuar trabajando en los avances citados en el párrafo anterior: 1. el reconocimiento de racionalidades indígenas, directamente ligadas a un campo espiritual y emocional, 2. el énfasis en la construcción de conocimientos

colectivos, 3. la valorización de la oralidad como una posibilidad epistemológica, y 4. la integración de la naturaleza como elemento transversal en los procesos de aprendizaje (MARKUS, 2017). Indudablemente, cada uno de estos campos visibiliza ciertos desafíos metodológicos que ha traído esta experiencia para las universidades.

Gracias a la identificación de estos potenciales, los programas interculturales y diferenciales que están en curso actualmente en el país, han podido ir avanzando en algunos de los objetivos del movimiento que ha impulsado la búsqueda de una justicia, en sentido cultural y epistemológico, para los pueblos originarios. Sin embargo, más allá de todos los esfuerzos de carácter comunitario e institucional que se han llevado a cabo para instaurar y mantener los cupos específicos y los cursos de formación de profesores indígenas, las decisiones que determinan la ejecución de estos proyectos están altamente sometidas a la administración tutelar en la historia de la relación entre el Estado brasileiro y los pueblos indígenas.

Es por eso que, a nivel institucional, aún existen varios problemas y desafíos que dificultan la manera de proceder de las universidades ante la posibilidad de contribuir a la inclusión y democratización de la Educación Superior. Algunos de los más álgidos, según el documento de CRES (2018), son: la falta de flexibilidad de procedimientos administrativos que afectan la asignación de recursos y, por ende, la ejecución de actividades y proyectos al interior de las IES. A eso se suma la rigidez de ciertos criterios académicos relacionados a los procedimientos de evaluación y acreditación, que dificultan la participación de los indígenas en distintos escenarios, principalmente de los sabios y sabias que no han tenido una educación formal, previa. También se identifican expresiones racistas por parte de los propios funcionarios de las instituciones. Además, se considera que hay escaso personal capacitado para trabajar en este tipo de contextos desafiantes, lo que atrasa el proceso de incorporación de conocimientos, idiomas, pedagogías, valores culturales, etc.

Por causa de eso, muchas de las experiencias que ya se han venido materializando en este campo, no logran hacerles frente a los problemas de acceso, ni mejorar las ofertas de estudio para indígenas y afrodescendientes, a mediano y largo plazo, porque no han sido asumidas y desarrolladas como parte constitutiva de la universidad (FERNANDES, 2014). Por lo tanto, una de las discusiones más recurrente entre los movimientos indígenas, las instituciones gubernamentales y las universidades, radica en la implementación de políticas que además de comprometerse con el ingreso de los estudiantes a las IES, garanticen su permanencia hasta la graduación. Esto se debe a que la mayoría de estas consisten en programas que se vinculan poco o no incorporan efectivamente el conocimiento proveniente de sus experiencias históricas, lo que dificulta una verdadera incidencia en la transformación de las dinámicas convencionales.

De manera articulada, se vienen estableciendo otros objetivos que tienen que ver con la creación de carreras de buena calidad educativa, que atiendan intereses diversificados de formación y con la metamorfosis de las carreras convencionales para que integren

nuevas perspectivas de enseñanza, de investigación y de extensión, de acuerdo, no solo con la riqueza cultural de los estudiantes, sino con los estilos de vida contemporáneos de las poblaciones indígenas. Sin embargo, de acuerdo con Paladino (2010), las entidades gubernamentales encargadas no han promovido acciones que fomenten la creación de cursos y carreras pensadas desde y para las poblaciones indígenas en distintas áreas del conocimiento, además de la formación pedagógica. Tampoco se ha pensado en medidas sistemáticas que emprendan un proyecto de transformación curricular de los programas tradicionales, que no solo se ajusten, sino que se movilicen de manera justa y consecuente con la diversidad que caracteriza al alumnado.

En la práctica, la interculturalidad debería desarrollarse mediante el servicio, la vinculación o la extensión, orientados a la mejora de la calidad de vida de dichas comunidades, lo que requiere involucrar a todas las instancias del sistema institucional de creación de conocimiento (CRES, 2018). Ante esto, cabe preguntarse si antes de pensar en más modalidades institucionales en pro de la interculturalidad ¿no sería más lógico continuar trabajando en estrategias que contribuyan al fortalecimiento de muchos de estos pilares culturales desde los territorios o fuera de ellos, a través de diferentes redes y organizaciones indígenas que cuenten con el apoyo del gobierno y las universidades, para así, restablecer los lazos sociales y prácticas educativas desde las que se mantienen vivas sus cosmovisiones?

Es una realidad que, aún con la inmensa sabiduría espiritual, agrícola, cultural, artesanal y cosmológica relativa al caso específico de cada pueblo indígena, una gran parte de estos conocimientos no se encuentran lo suficientemente sólidos o vitales como para ser difundidos en otros escenarios. Ante esa situación, las universidades y los programas interculturales requieren contemplar diferentes variables que convergen en los territorios, relacionadas con la participación comunitaria, el interés de las personas, la credibilidad en ellos mismos, el compromiso con los espacios de aprendizaje, la discusión de experiencias, etc. Por eso, en esencia, la Educación Intercultural tiene el potencial de crear un diálogo epistemológico que, así como se propone la vitalización y apertura de los saberes tradicionales, espera contribuir para el desenvolvimiento de la autonomía de esas comunidades. Es ahí, donde la movilización para la formación de indígenas se torna un proceso con verdaderas implicaciones sociales.

Entonces, considerando cada una de las reflexiones a las que se ha llegado a través de las experiencias obtenidas hasta hoy ¿cuál podría ser la mejor modalidad para atender a los derechos de los pueblos indígenas en materia de educación? De acuerdo con Mato (2015), esta pregunta constituye una discusión no solo pertinente sino inevitable para continuar avanzando en la democratización e interculturalización de la Educación Superior, en la que se cuestiona si lo más viable es que las universidades convencionales amplíen los programas de becas y apoyos a estudiantes indígenas, o crear instituciones de Educación Superior propias, creadas y gestionadas por los mismos pueblos y organizaciones indígenas o si, lo que corresponde es interculturalizar toda la Educación Superior.

Ante este panorama, lo que, si es un hecho, es que la aprobación de leyes y programas institucionales no ha garantizado el acceso de los pueblos indígenas a la Educación Superior, no en términos de cupos sino de participación académica (CRES, 2018). A pesar de los avances y de la apertura de varios escenarios que anteriormente eran completamente distantes a sus realidades, ese objetivo sigue siendo de difícil alcance para la mayoría. La ESI tiene inmensos potenciales para continuar explorando, pero requiere de la articulación con todos los niveles de educación y con los proyectos de gobierno que se instauren, para enriquecerse aún más de las múltiples experiencias que conforman la existencia y la vida en sociedad.

## 5. Conclusiones.

Como vimos, el punto de partida de un diálogo intercultural en el ámbito educativo, es la posibilidad de que los pueblos étnicos consoliden procesos de formación autónomos, pertinentes y coherentes con sus respectivos usos, costumbres y condiciones de vida. Para que ese objetivo se inscriba dentro de un proyecto común, con impacto a gran escala, es necesario realizar esfuerzos conjuntos entre instituciones gubernamentales y educativas que puedan apoyar, visibilizar e integrar otras vías de enseñanza tradicionales, a espacios de formación al alcance de todos. Sin embargo, como consecuencia de nuestro modelo de sociedad occidental, los sistemas educativos convencionales promueven la universalización del conocimiento, intensificando discursos, métodos e contenidos uniformes que dificultan la comprensión de cosmovisiones y epistemologías diversas desde las cuales también se gestan infinitos saberes sobre la existencia.

Frente a ese contexto, la Educación Superior Intercultural no ha logrado superar los límites epistemológicos e institucionales de la educación convencional, producto de procesos históricos y tendencias globales occidentales, que contribuyen a la colonización del pensamiento y reproducen un discurso hegemónico sobre el conocimiento. Por lo tanto, el proyecto intercultural en el sector educativo, ha tenido la responsabilidad de abordar las múltiples inconsistencias que incorpora la educación convencional, postulando nuevas estrategias para descolonizar términos y contenidos que aún están sujetos a lógicas tradicionales y obsoletas. Es por eso que, desentramar la lógica de fondo e identificar las deficiencias y los desafíos que, en la actualidad, presenta la Educación Superior Intercultural, es vital para transformar los mecanismos que están siendo utilizados en su ejecución y para renovar la visión a partir de la que se ha venido planteando a nivel institucional, la formación de estudiantes indígenas.

El ejercicio de reformulación de los cursos universitarios existentes y de creación de nuevos programas, ayudó en su momento y hasta hoy, a averiguar en qué medida las estructuras centralizadoras que sustentan ese tipo de proyectos, se pueden colocar al servicio de estas colectividades vivas e histórica y culturalmente diferenciadas. La universidad y las demás Instituciones de Educación Superior, entendidas como

mecanismos de construcción social, expresan la forma a través de la cual está siendo asimilada la diversidad étnica y cultural que constituye nuestras sociedades latinoamericanas, por los entes académicos y el sistema gubernamental. Por esa razón, la disposición, iniciativa y capacidad de innovación y coherencia que han tenido las IES para superar los desafíos emergentes y encontrar los potenciales de la presencia indígena, para vivificarse y expandir sus referentes y su campo simbólico en la construcción de conocimientos, constituye un eje esencial en esta causa.

El hecho de que los conocimientos producidos por las poblaciones indígenas no sean considerados igualmente verídicos y pertinentes a los occidentales, en parte por no seguir los parámetros científicos modernos, reafirma la lógica colonial que está de fondo en la atención a este tipo de apuestas diferenciales. Adicionalmente, también evidencia el carácter asistencialista de gran parte de las medidas legislativas que han acompañado la trayectoria de la ESI, ya que, no solo no han garantizado la permanencia y la participación continua y masiva de las poblaciones indígenas, sino que no están articuladas a otras instancias de las que se requiere para que tengan un verdadero impacto en la sociedad. Por eso, los programas que se proponen un proyecto de formación intercultural, apenas logran ser instaurados como una alternativa complementaria al servicio educativo moderno. Así, la mayoría de propuestas educativas con dicho enfoque, acaban siendo una suerte de tentativas fallidas de inclusión de procesos de aprendizaje que no trascienden el modelo de enseñanza aplicado en las instituciones convencionales.

A pesar de la desarticulación administrativa en la implementación de determinados programas, las experiencias que ha traído consigo la Educación Superior Intercultural durante estas últimas décadas, ha fortalecido los vínculos entre instancias institucionales y comunidades, permitiendo una mayor participación de estos últimos en escenarios en los que han adquirido herramientas para continuar el proceso hacia una verdadera autonomía educativa. Es por eso que la formación y la profesionalización de indígenas requieren de una lucha política impulsada por los pueblos étnicos, pero seguida y respaldada por todos los sectores y movimientos sociales, que esté dirigida hacia una reivindicación cultural, social y educativa, que más allá de ofrecer la posibilidad de educar a estas poblaciones, en un nivel de enseñanza superior y replantear las educaciones propias, represente el fortalecimiento de mecanismos democráticos, comprometidos con la apertura y el fomento de experiencias históricas y conocimientos ancestrales, en los espacios académicos que configuran la Educación Superior.

## 6. Referencias.

BENDAZOLLI, Sirlene. Políticas de acesso ao ensino superior: o programa Diversidade na Universidade. **Cadernos de educação escolar indígena**, PROESI. UNEMAT, Mato

Grosso, Brasil, v. 6, n. 1, p. 11-34, 2008. Disponible en: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1042.pdf>. Consultado el: 5/06/2019.

BRASIL, Ley n° 10.558, del 13 de noviembre de 2002. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10558.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10558.htm). Consultado el: 20/02/2020.

BRASIL, Ley n° 12.711, del 29 de agosto de 2012. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Consultado el: 20/02/2020.

CANAU, Vera; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina. Uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CRES). Resúmenes ejecutivos. Córdoba, Argentina. 2018. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1uRirsFVQAds9JavoU4K9MVLiOsfthnS/view>. Consultado el: 18/02/2020.

FERNANDES, José. Colaboração intercultural na educação superior: conflitos e negociações em experiências na argentina, no Brasil, na Colômbia e no Perú. **Espacio Amerindio**. UFPA. v. 8, n. 1. 2014. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/EspacioAmerindio/article/view/45371>. Consultado el: 19/07/2019.

JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando. Desafios e perspectivas na educação superior indígena. In: JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando; KARIM, Taisir. **Cadernos de Educação Escolar Indígena** – PROESI. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 5, n.1, 2007.

KNAPP, Cassio. Reflexões sobre os estudantes indígenas e a pós-graduação. In: **Licenciaturas interculturais indígenas**. A área de linguagens e suas interfaces. UNIR. DEINTER. Vol. 1. 2018.

LIMA, Antonio. Educación superior para indígenas en el Brasil: más allá de los cupos. In: GARCIA, Stella; PALADINO, Mariana. (Orgs.). **Educación escolar indígena**. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina, Antropofagia, Buenos Aires, 2012, p. 257-277. Disponible en: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/602.pdf>. Consultado el: 12/07/2019.

LIMA, Antonio; BARROSO-HOFFMANN, Maria. (Orgs.) Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – As demandas indígenas pelo ensino superior. In: SEMINÁRIO DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Museu Nacional, Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MARKUS, Clede. Experiências em educação escolar indígena e intercultural: casos concretos. In: LANDA, Mariano; HERBETTA, Alexandre (Orgs.). **Educação indígena e interculturalidade**: Um debate epistemológico e político. Goiânia, Brasil: Imprensa Universitária, cap. Educação intercultural e interepistêmica: desafios políticos para (e a partir) da escola indígena, 2017, p. 316-348. Disponible en: [https://www.cegraf.ufg.br/up/688/o/ebook\\_educacao\\_indigena.pdf](https://www.cegraf.ufg.br/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf). Consultado el: 05/07/2019.

MATO, Daniel. (Org.) **Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina**: contextos y desafíos. Universidad Nacional de Tres de Febrero – EDUNTREF, Buenos Aires, Argentina. 2015. Disponible en: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/sa-untref/20171121042125/pdf\\_1285.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/sa-untref/20171121042125/pdf_1285.pdf). Consultado el: 21/02/2020.

MEC, Portaria Normativa nº 13, del 11 de mayo de 2016. Disponible en: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473). Consultado el: 21/02/2020.

PALADINO, Mariana. Educación superior indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones. **Desacatos**, Rio de Janeiro, Brasil, n. 33, p. 67-84, Mayo/agosto. 2010. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n33/n33a5.pdf>. Consultado el: 06/06/2019.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012. 152 p. 21 cm. Disponible en: [http://www.laboep.uff.br/images/files/LivroMarianaPaladino\\_Entre\\_a\\_diversidade\\_e\\_a\\_desigualdade-131111.pdf](http://www.laboep.uff.br/images/files/LivroMarianaPaladino_Entre_a_diversidade_e_a_desigualdade-131111.pdf). Consultado el: 10/09/2019.

SOUZA, Hellen de. **Educação Superior para Indígenas no Brasil**. Mapeamento provisório. Tangará da Serra: Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso, Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO, 2003. Disponible en: [https://www.academia.edu/1764828/Educacao\\_Superior\\_para\\_ind%C3%ADgenas\\_no\\_Brasil](https://www.academia.edu/1764828/Educacao_Superior_para_ind%C3%ADgenas_no_Brasil). Consultado el: 10/08/2019.

ZÚÑIGA, Xinia. **Interculturalizar la educación superior: reflexiones, aprendizajes y desafíos**. Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), Costa Rica. 2017. Disponible en: <https://www.uned.ac.cr/ecsh/images/Interculturalizar%20la%20educaci%C3%B3n%20superior.pdf>. Consultado el: 28/02/2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. In: SEMINARIO INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL. Instituto Internacional de Integración, 2009, La Paz, Bolivia. Disponible en: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural.pdf>. Consultado el: 28/02/2020.

Recebido em: 20/03/2020  
Aceito em: 30/04/2020