



Educación Superior y “Emergencia Indígena” en América Latina en el contexto de la Internacionalización. Los casos de Bolivia, Guatemala y México

Higher Education and “Emergency of Indigenous People” in Latin America in the context of Internationalization: The cases of Bolivia, Guatemala and Mexico

Mariana Manríquez Suárez
Gustavo Gareiz

Resumen

Los procesos de globalización de la educación superior, con la consecuente internacionalización de las universidades en América Latina, aparecen acompañados en el primer decenio del siglo XXI por la reivindicación de los derechos de las comunidades originarias, en virtud de la llegada al poder de gobiernos de izquierda y centro izquierda.

Como consecuencia de dicha reivindicación, en varios países de la región emergen propuestas de creación de Universidades indígenas que, con dispar éxito, logran hacerse un lugar en los respectivos Sistemas de educación superior.

Al estudiar comparativamente los casos de México, Guatemala y Bolivia, pueden advertirse divergencias en torno al tratamiento del componente “indígena” en cada sistema de educación superior. Esto surge al analizar las Leyes de Educación de cada país y las normas surgidas en el marco de las mismas.

De esta forma, se plantea la necesidad de analizar comparativa y críticamente el surgimiento de universidades indígenas en el contexto actual de la región, preguntándonos, como punto de partida, si estamos en presencia de una política pública focalizada y compensatoria, o bien, ante una “metapolítica” de carácter aún marginal que precisa de un recorrido aún mayor para poder superar lo que, como plantea Matto (2011: 68) constituye la “densidad histórica de las inequidades y conflictos existentes”.

Palabras claves: educación superior, emergencia indígena, internacionalización, universidades indígenas, educación multicultural.

Abstract

In the first decade of XXI century, Higher Education Internationalisation in Latin America appears accompanied by the politic recognition of indigenous communities rights.

Consequently, in several countries emerge different projects for the creation of Indigenous Higher Education Institutions, both University and Non-University. They succeed in different ways to be consolidated.

Studying comparatively the cases of Mexico, Guatemala and Bolivia, we observe divergences about the treatment of “indigenous” component in each System’s discourses. This is possible thanks to the said expressly and several presuppositions in standing laws in the context of the “indigenous emergency”. We focus on each system legislation, and also institutional information fonts. In this way, we make the comparison between policies and higher education systems of each case.

We propose to analyse if since the emergency of University and Non-University Indigenous Higher Education Institutions, we are in the presence of a focalized and compensatory public policy, or of a “metapolicy”, still marginal that needs more time to overcome the “historical density of the standing iniquities and conflicts” (Mato, 2011:68).

Key words: higher education, indigenous emergency, internationalisation, indigenous universities, multicultural education.



1. Introducción

Son escasos los estudios que existen acerca del tema de la emergencia indígena, sobre todo, cuando se intenta abordar la cuestión de la inserción de las comunidades indígenas en los Sistemas de Educación Superior (SES) de América Latina (AL).

Nos proponemos reflexionar, desde el enfoque de la Educación comparada, sobre las propuestas de creación de Universidades Indígenas (UI) que, junto con otras Instituciones de Educación Superior no Universitaria, emergen en varios países de la región y que, con dispar éxito, logran hacerse un lugar en los respectivos SES. Todo ello, en el contexto de los procesos de globalización de la Educación Superior (ES) y con la consecuente internacionalización de las universidades en AL. Procesos que, desde la instauración de la Década Internacional de los Pueblos Indígenas, entre 1994 y 2004, aparecen contextualizando a nivel macro, la lucha política por la reivindicación de las comunidades originarias de la región.

Los logros dispares de cada propuesta de creación de UI, motivan, en principio, la necesidad de revisar la conceptualización que de “indígena” se sostiene en cada caso. Al estudiar comparativamente los casos seleccionados a efectos de nuestra comunicación, como lo son los de las UI de México, Guatemala y Bolivia, pueden advertirse divergencias en torno al tratamiento del componente “indígena” en cada SES. Para el análisis comparativo y crítico, se trabajará a partir de las leyes vigentes, así como fuentes de información institucional. Esto nos permite la comparación de las respectivas políticas y sistemas.

En un trabajo anterior (Gareiz y Manríquez Suárez, 2012) analizamos, también desde la perspectiva comparada, la Región Andina y con ello, los casos de los SES de Bolivia, Perú y Ecuador. El estudio permitió establecer algunas semejanzas y divergencias en cuanto a las normas e instituciones existentes, por lo cual quisimos ampliar la mirada hacia la sociedad y la percepción que se tiene acerca de lo aborígen, considerando como casos a México y Guatemala. En ambos países, el porcentaje de población indígena es proporcionalmente significativo. Por otra parte, consideramos las luchas de reivindicación de derechos por parte de las muchas comunidades aborígenes que pueblan sus territorios y que han adquirido, en los últimos diez años, una manifestación singular logrando, en muchos casos, el “empoderamiento” de ciertas estructuras sociales. El caso de Bolivia es paradigmático en la región, a partir de la creación por Decreto Supremo de 3 UI hace poco más de tres años.

El concepto de “metapolítica” (Badiou, 2009) nos remite a una postura crítica que trasciende el mero análisis discursivo para devenir en acciones concretas que replantean y resignifican una política, en este caso, educativa. En tal sentido, el análisis permite hacer foco en el sustento detrás de las políticas, que se materializan en Leyes y Decretos educativos para el tratamiento de la cuestión indígena en la región. De tal forma, es posible analizar, por un lado, si existe una verdadera puesta en cuestión de lo aborígen como tema de la agenda de los Estados. O bien, si esas normativas; la ausencia de ellas en el caso de México; o la mayor o menor centralidad del Estado en la ES, están nuevamente poniendo de manifiesto un tratamiento aún sesgado por el centralismo de universidad tradicional y homogeneizante. Hecho que implicaría reforzar y generar nuevas formas de la marginalidad y la exclusión.

El modelo de tratamiento de la “educación multicultural” de los casos seleccionados, permite establecer diferencias significativas entre el abordaje de los SES de Guatemala y México, con respecto al caso de Bolivia. Fundamentalmente, en lo que se refiere a considerar al componente indígena como mero emergente de un determinado período histórico, como ocurre con los SES guatemalteco o mexicano, o, en su defecto, como un sector fuertemente empoderado dada su significatividad para el entramado social, refiriéndonos así al caso boliviano.

Por ello, en las conclusiones, proponemos la necesidad de analizar críticamente desde la Educación Comparada la emergencia indígena, expresada en la creación de instituciones de educación superior (IES) en el contexto actual de la región, preguntándonos, si estamos en presencia de una política pública focalizada y compensatoria, o bien, ante una “metapolítica” de carácter todavía marginal que precisa de un recorrido aún mayor para poder superar lo que, como plantea Matto (2011) constituye la “densidad histórica de las inequidades y conflictos existentes” y que responde, en términos de Bengoa (2009), a los desafíos que se plantean en América Latina en una “segunda etapa de la emergencia indígena”.

2. Emergencia indígena en el contexto de la internacionalización de la Educación Superior y la globalización

De acuerdo a Stavenhagen y Gutiérrez (1997), la emergencia indígena aparece favorecida por las migraciones del campo a la ciudad, proceso que, para este autor, influye en la formación de la identidad indígena y su forma de organización. Este proceso favorecería, además, la conformación de la “conciencia étnica” como producto de la educación recibida.



Para Bengoa (2009), surge un nuevo discurso identitario, una “nueva cultura indígena reinventada”. Esto es, en un nuevo contexto, localizado geográficamente en el espacio urbano, inmerso históricamente en la etapa de la globalización.

Recordamos que para Dale (2002), la globalización constituye un contexto fructífero en términos de estudios comparados, teniendo presentes los rasgos típicos de la transnacionalización de las culturas, como consecuencia de un proceso político-económico que afecta, entre otras cosas, a los sistemas educativos. Se trata de un tiempo de erosión de las identidades locales, fenómeno potenciado, entre otros factores, por la mercantilización de los servicios educativos, tendencia a nivel mundial que presenta un importante desarrollo en la región.

Debemos tener presente la “dialéctica de lo global y lo local” (Arnove, 2003) conscientes de que la multiplicidad de niveles en los que la emergencia indígena se despliega, lleva a pensar en una propuesta que excede el nivel “locativo” del cubo de Bray y Thomas (1995, citado por Bray, Adamson y Mason, 2010:33) para dar lugar a aspectos no locativos y de cada sistema y sociedad (Gareiz y Manríquez Suárez, 2012).

Gorostiaga y Tello (2011), ponen en relación los procesos de globalización y las consecuentes reformas que se generan en los sistemas educativos de la región, entendiendo que dichas reformas se dieron en forma “hegemónica”, sin atender a las particularidades de cada nación y, en consecuencia, dando lugar a repensar la globalización desde una perspectiva “antihegemónica”.

Es necesario destacar, además, que el proceso de globalización coincide en AL con el proceso de recuperación de la democracia; hacia 1980, de acuerdo a, Coelho Prado, Pellegrino Soares y Colombo (2007), todavía dos tercios de la población vivía bajo regímenes militares. Este proceso de democratización de las estructuras políticas planteó, hacia los años noventa un problema de gobernabilidad a los estados latinoamericanos.

Martí i Puig (2010), alude a un “triple proceso de desplazamiento del poder” sufrido por los estados de la región, ante la erosión de su gobernabilidad producto de la globalización. Esto, en virtud del desplazamiento de dicho poder hacia otras instancias: hacia arriba –upward–, (organizaciones internacionales, las redes transnacionales y las grandes empresas globales); hacia abajo –downward–, hacia gobiernos locales); y hacia fuera –outward–, hacia comunidades y organizaciones sin fines de lucro del tercer sector. Según Martí i Puig, es este desplazamiento el que permite el empoderamiento de las organizaciones indígenas, debido al aprovechamiento de la pérdida del poder y del control central por parte de los estados en su faz clásica o burocrática.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, del año 2007, marca, en este sentido, un hito importante. Esa declaración constituyó un documento de reivindicación de los pueblos nativos de América, más aún si tenemos en cuenta el recorrido desde la instauración de la Década Internacional de los Pueblos Indígenas, lanzada oficialmente el 10 de diciembre de 1994 por la Asamblea General de la ONU. Mucho más, si consideramos que desde 1982, con la apertura del Primer Grupo sobre Población Indígena, esta cuestión aparece en la agenda política internacional. Los desafíos impuestos por el reconocimiento explícito de las organizaciones parte, en relación con el incumplimiento histórico de la cobertura de los derechos de los pueblos indígenas, llevan, a finales del 2004, a la Declaración de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas (comprendida entre los años 2005 y 2014). El objetivo sigue siendo el de fortalecer la cooperación internacional en torno a diferentes esferas entre las que destacamos la educación y la cultura, cuyos problemas aún distan mucho de verse resueltos.

3. Presupuestos históricos en torno a “lo indígena” como elemento aglutinador de las comunidades originarias de América Latina

Si tenemos en cuenta que, según la Organización de las Naciones Unidas, existen alrededor de cuatrocientos millones de habitantes pertenecientes a pueblos indígenas en toda América, los que a su vez, poseen una inmensa variedad de orígenes, lenguas y culturas, definir qué se entiende por indígena resulta difícil si se pretende establecer una definición más o menos consensuada.

Antes bien, nos encontramos con diferentes marcos desde los cuales se lleva a cabo una definición del término. Al analizarlos, advertimos que para su definición se han establecido, al menos, cinco parámetros: el racial, el legal, el cultural, el desarrollo económico o la autodefinición étnica (Espinoza, 2011).

Con relación al criterio racial, se refuerza la diferencia física con el hombre blanco europeo, aún cuando se halla históricamente comprobada la no homogeneidad de las etnias indígenas de la región, además del mestizaje entre ellas.

El criterio legal, por su parte, retoma la clasificación que se lleva a cabo en algunos estados, como en el caso de Guatemala, que



distingue “indios” de “ladinos”, consagrando la identidad de clase en función del control social impuesto.

En cuanto al criterio cultural, éste toma como base de identificación el idioma, más allá de que muchos pueblos indígenas, debido a la transculturación, han olvidado su lengua.

El criterio económico, por su parte, asimila la condición social a la condición étnica, cristalizando desde dicha perspectiva la idea de que las poblaciones marginales, habitualmente situadas en el ámbito rural, tienen descendencia indígena. Este criterio suele ser el más cuestionado.

Para Espinoza (2011) es recomendable tener presente, sobre todo, el criterio de autodefinición étnica. Es decir, el criterio según el cual los pueblos indígenas se autodefinen como grupo, fijando a su vez la condiciones de aceptación por parte de los otros grupos.

Al interrogarnos acerca de cuál o cuáles son los criterios de definición que se desprenden de los textos de las leyes de educación y demás normas subsidiarias en los SES de los casos analizados, vemos que en México, Guatemala y Bolivia “lo indígena” aparece encuadrado desde ópticas diferentes. Esto, a pesar de sustentarse, como base común, en los artículos 14, 15 y 21 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

La complejidad para referir de manera unívoca a lo indígena residiría, principalmente, en “la relación histórica que algunos grupos de indígenas latinoamericanos han mantenido con el Estado y la sociedad dominante. En algunos países como Bolivia, Perú y Guatemala, los conceptos de indio, indígena y mestizo, se han convertido en términos sociales en vez de conceptos étnicos” (Espinoza, 2011). A la visión del autor, incorporamos para nuestro estudio, el caso de México, entendiendo como paradigmática la lucha de clase establecida por los pueblos indígenas para dejar de ser considerados “campesinos”, en busca reivindicaciones étnicas puestas en “el centro del debate de un México que se aprestaba a ingresar en el mundo globalizado firmando el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos” (Bengoa, 2009).

Por tales motivos, al encarar desde la perspectiva comparada el análisis de las respectivas políticas y sistemas de educación superior entendemos “la cuestión indígena” como un tema que requiere especial atención en tanto emergente del nuevo contexto local y global de AL. Dicho emergente, pone en cuestionamiento en qué medida los acuerdos y logros alcanzados por las organizaciones indígenas aparecen plasmados en forma concreta en los SES de México, Guatemala y Bolivia.

4. Convergencias–divergencias entre los sistemas de educación superior y las políticas en los casos estudiados

Al analizar los SES de México, Guatemala y Bolivia, debemos mencionar que salvo en el caso explícito de Bolivia, ni México ni Guatemala poseen una Ley de Educación Superior que sustente de manera concreta las políticas que atañen a las universidades e instituciones de educación superior no universitarias indígenas. En tal caso, lo que denominamos genéricamente “sistema”, alude más bien al conjunto de instituciones coexistentes bajo un mismo régimen normativo, referido a todo el sistema educativo, antes que a la existencia de una norma que las sistematice de manera específica en tanto que pertenecen al nivel superior. Cabe recordar la apreciación de Weise y Laguna (2008), quienes caracterizan a los SES de la región como desarticulados (“no-sistemas”), ya que oscilan entre la centralidad del Estado y la asignación de importantes grados de autonomía para las instituciones que los integran.

En tal sentido, el concepto de “sistemas”, en el caso de las instituciones de ES indígena, aparece más ligado a las políticas educativas implementadas en los tres países. En cuanto a la comparación de políticas educativas, desde la diferenciación de perspectivas propuesta por Rui (2010), puede verse desde el análisis que realizamos, el pasaje de una perspectiva racional, caracterizada por la centralidad del Estado-Nación, hacia una perspectiva del conflicto, en tanto y en cuanto la pérdida de la centralidad referida da lugar a las demandas e inquietudes de intereses de sectores particulares como, en el caso de nuestra indagación, las comunidades indígenas en el marco de la ES.

A esto debemos, además, sumar la contextualización de la “emergencia indígena” en tiempos de globalización, lo que supone, para Marquina (2006: 45) un contexto que promueve “procesos que impactan en cada una de las sociedades de manera diferenciada en función de sus propias historias, culturas y procesos internos. La educación aparece como una dimensión con creciente importancia en estos procesos”. Por ello, al hacer foco sobre los diferentes abordajes frente a dicha emergencia, la caracterización general no resulta suficiente para comprender sus alcances y se impone una mirada en perspectiva comparada que permita, desde el análisis de políticas y de sistemas, interpretar en su complejidad los procesos de continuidades y rupturas.



Educación superior indígena en Bolivia

En Bolivia el proceso de inclusión de población indígena en la ES tanto como la creación de instituciones de Educación superior indígena se sustenta en políticas a través de las cuales el Estado buscó garantizar el reconocimiento y la inclusión de un colectivo social que históricamente había sido relegado de ese y otros ámbitos de ciudadanía. Este país alcanzaba ya en 2006 el mayor nivel de cobertura relativo de población indígena en los SES en la región a través de la incorporación a las universidades públicas existentes o a instituciones que se crearon asociadas a la educación intercultural bilingüe (Rama, 2006). La creación de incentivos directos a personas de comunidades específicas; la determinación de cupos destinados a personas que no lograban ingresar a la universidad; las modalidades especiales de admisión y las propuestas de educación no formal como talleres y cursos desarrollados por ONG o por las propias universidades públicas, que se desarrollaban en territorio indígena, son algunas de las acciones compensatorias que se llevaron adelante para promover la educación superior indígena.

A partir del gobierno de Evo Morales, desde las elecciones de 2005, las políticas comenzaron a sustentarse fuertemente en la promoción de la masificación en el acceso y en consecuencia, la deselitización de la universidad pública.

En el marco del trabajo de una Comisión nacional de la nueva Ley de la Educación Superior, el gobierno formuló un Proyecto de Ley de Educación Boliviana denominado “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. Este proyecto estuvo en el Parlamento desde su presentación en 2006 y hasta su aprobación en diciembre de 2010 como Ley 070 (LEAS). La misma prevé ámbitos de formación superior a partir de principios de inclusión de los indígenas y propuestas de enseñanza desde el pensamiento decolonial, tanto en la órbita universitaria como no universitaria. En relación con la ES universitaria la LEAS menciona cuatro tipos de universidades: públicas autónomas, privadas, de régimen especial e indígenas. Se establece así, por primera vez en una tipología de universidades a las llamadas “universidades indígenas”.

Educación Superior universitaria

De acuerdo a Rama (2011), la indigenización aumentó significativamente la cobertura en las instituciones públicas sobre modelos con bajos niveles de controles de acceso, permanencia y egreso. De acuerdo al autor este proceso se asocia al aumento de la oferta privada, en la medida en que sectores medios y altos se orientan a una ES de mayor calidad. Entre los años 2006 y 2009 se crearon siete universidades privadas, algunas de ellas orientadas y dirigidas por indígenas.

En el Art. N° 52 la LEAS propone como objetivos de la formación superior universitaria: *“formar profesionales científicos, productivos y críticos; sustentar la formación universitaria como espacio de participación, convivencia democrática y práctica intracultural e intercultural que proyecte el desarrollo cultural del país; desarrollar la investigación en los campos de la ciencia, técnica, tecnológica, las artes, las humanidades y los conocimientos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos; desarrollar la formación postgradual y promover políticas de extensión e interacción social”*.

Las universidades indígenas contribuyen a lo que Weise (2009) llama, un cambio en la “fisonomía” de las universidades en Bolivia. El Art. N° 60 de la mencionada Ley establece que las mismas pueden otorgar diplomas académicos de pregrado y post grado. Asimismo las define como instituciones académico científicas de carácter público, articuladas a la territorialidad y organización de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos del Estado Plurinacional. Estas universidades desarrollan sobre la base de los principios de formación profesional e investigación a partir de la base del pensamiento decolonial, el desarrollo del pensamiento propio, la intra e interculturalidad, el plurilingüismo y la desconcentración universitaria.

Las tres Universidades Nacionales Indígenas bolivianas (UNIBOL) se crearon a partir del Decreto supremo N° 29.664 en agosto de 2008; fueron inauguradas en abril de 2009 e iniciaron sus actividades en mayo de 2010. El Decreto de creación expresa entre sus considerados los lineamientos que luego retoman las UNIBOL en sus propuestas educativas:

“Que las naciones y los pueblos hoy denominados indígenas constituían en la época prehispánica una civilización integral, con formas de organización estatal, económica, política, educativa y religión propia;

Que el desarrollo y fortalecimiento de las civilizaciones indígenas fueron interrumpidos por la invasión de los españoles en 1492, la cual pretendió destruir todo el sistema tecnológico, económico, político, cultural y religioso de los indígenas, e impuso, a través del genocidio y el etnocidio, la cultura occidental europea;

Que los diferentes pueblos indígenas han luchado por siglos para el establecimiento de una educación indígena y anticolonial en sus diferentes niveles, logrando en 1931 el establecimiento de la primera escuela indígena en Warisata, bajo los principios filosóficos,



productivos y organizativos de la sociedad aymara y que posteriormente esta educación fue destruida por los hacendados y el gobierno de esa época y

Que Bolivia es un país plurinacional, multicultural y plurilingüe, y su diversidad debe ser respetada y fortalecida, porque en ella reside su fuerza fundamental para proyectarse en el escenario latinoamericano y mundial”.

Asimismo, se definen allí como fundamentos filosófico-políticos la descolonización, la intraculturalidad e interculturalidad; la educación productiva, comunitaria y familiar; la democracia Comunitaria; el Modelo Productivo Comunitario; y la Integración Universidad, Sociedad y Estado. Se determina la ubicación de cada universidad; las carreras que se desarrollan y el marco institucional. Este último prevé como autoridades a una Junta Comunitaria integrada por los Directores de Carreras, representantes docentes y alumnos y miembros de las instituciones productivas de la región; una Junta Universitaria, compuesta por el Rector y los Directores de Carreras; el Rector y los Directores de cada carrera.

Las UNIBOL son gratuitas con base el rendimiento; la formación orientada a la producción; el desarrollo bajo régimen de internado preferentemente; la integración de teoría y práctica; la enseñanza trilingüe; la sujeción a evaluación permanente y el fomento de la actividad empresarial ya sea comunitaria o familiar.

1. La Universidad indígena comunitaria intercultural productiva boliviana aymara “Tupac Katari” está ubicada en Warisata, La Paz. Posee cuatro carreras de ingeniería que están directamente relacionadas con los ciclos productivos económicos y culturales de las comunidades del mundo aymara. Estas son: Ingeniería en agronomía altiplánica, en Industria de alimentos, en Industria Textil e Ingeniería en Veterinaria y Zootecnia. Realiza actividades de difusión a través de la red de noticias Ukhamawa.

2. La Universidad indígena boliviana quechua “Casimiro Huanca” está ubicada en Chimoré de Cochabamba está reconocida como parte de las universidades estatales públicas de régimen especial, oferta las carreras de Ingeniería Agronómica, Ingeniería en Industria de Alimentos, Ingeniería Forestal e Ingeniería en Acuicultura. Tiene como misión “formar integralmente hombres y mujeres, con conocimientos científicos, tecnológicos y ancestrales, desarrollando procesos de investigación para resolver problemas de la producción, la transformación y la diversificación de la base productiva nacional, generando capacidades en la elaboración y la preparación de emprendimientos productivos sociocomunitarios con enfoque intra e intercultural y plurilingüe”.

3. La Universidad indígena boliviana intercultural guaraní y Pueblos de Tierras bajas “Apiaguai Tüpa” está ubicada en Macharetí del Gran Chaco de Chuquisaca. Es de carácter descentralizado y público; está administrada bajo régimen especial por el Ministerio de Educación. Desarrolla como carreras la Ing. en Hidrocarburos, Forestal en Piscicultura y Veterinaria y zootecnia.

Posee un Instituto de investigaciones culturales que desarrolla una intensa labor vinculada con los estudios lingüísticos interculturales y de fortalecimiento de vínculos interinstitucionales.

En los documentos acerca de Términos de referencia docente se establece el perfil profesional del cuerpo docente siendo requisitos ser profesional con Título en Provisión Nacional, Título Profesional y con especialidad en las asignaturas en que se postule y poseer formación postgradual en los niveles de diplomado, especialidad, maestría y/o doctorado. Se solicitan como condiciones personales para ejercer: la capacidad de trabajo en equipo, la facilidad de expresión y comunicación intercultural; la disponibilidad para trabajos en horarios extraordinarios y la posibilidad de viajar en el interior y al exterior del país, estar inscripto en el padrón electoral; ser ciudadano de origen del Estado plurinacional de Bolivia. En cuanto a las condiciones académicas, se solicita: contar con publicaciones y poseer una experiencia de dos a tres años en la docencia y tener dominio oral y escrito de una lengua indígena que caracteriza a cada UNIBOL, competencia que no es excluyente.

En cuanto al financiamiento el Estado plurinacional de Bolivia destinó 80 millones de pesos bolivianos provenientes del Fondo de Desarrollo de Pueblos Indígenas y Originarios y Comunidades Campesinas, Tesoro General de la Nación–TGN y Cooperación Internacional. (Decreto Supremo N° 29.664)

Educación Superior no universitaria

En la ES no universitaria, el componente intercultural está presente también y se destaca en el Art. 31 de la LEAS, referido a la Formación superior de maestros y maestras, cuando menciona que la misma es “intracultural, intercultural y plurilingüe”. Se plantea la formación superior de maestros y maestras y la formación artística a través de las Escuelas bolivianas Interculturales con nivel de Licenciatura.



El Art. 35 de dicha Ley establece que el currículo para la formación superior de Maestros y maestras *“está organizado en campos de conocimiento y ejes articuladores, basados en los principios generales de la educación descolonizadora, intracultural e intercultural, comunitaria, productiva desarrollando el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país”*.

El Vice ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología es el órgano ejecutivo que regula la educación superior pública y privada. El CONAES, Consejo nacional de evaluación y acreditación de la educación superior es el órgano evaluador descentralizado y autónomo.

Educación superior indígena en México

México no cuenta con una ley de educación superior. Tanto la Ley General de Educación (LGE) como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) contienen en artículos y referencias aisladas, aspectos básicos referidos a la ES. La LGE sancionada en julio de 1993 y cuya última reforma es de abril de 2012, establece en su Art. 1 que las Universidades y demás instituciones de ES se regulan por las leyes que rigen a cada institución. De esta manera, se rige la enseñanza denominada básica, que comprende los niveles preescolar, primario y secundario. De acuerdo a la CPEUM, los 3 niveles y el nivel secundario superior son obligatorios: *“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias”* (Art. 3).

La LGE establece la obligación del Estado en cuanto a *“Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”*. Asimismo plantea que *“Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español”* (Art. 7 Inc. IV)

Desde 2003 y hasta 2012, la LEG tuvo una importante cantidad de modificaciones que se expresan en artículos, fragmentos, párrafos y fracciones que se han reformado y/o adicionado. Los mismos se refieren a temas inherentes a la igualdad de oportunidades, la educación física y sexual, la planificación familiar, la educación de adultos y personas con discapacidad, la cuestión de género, y la obligatoriedad que incluye el nivel secundario.

En el Art. 20 se contempla la necesidad de formación de maestros para la educación indígena y especial y más adelante el Art. 21 prevé la necesidad de capacitación para aquellos maestros de educación indígena que no posean nivel de Licenciatura además de la exigencia en el dominio de una lengua indígena. Pero ninguno de esos aspectos motivó una política, plasmada en ley que articule y abarque al conjunto del sistema. El Estado garantiza la educación pública y gratuita hasta el nivel secundario, atendiendo al componente indígena predominante en la población. Por otra parte, establece la necesidad de garantizar la equidad a través de acciones compensatorias, como es el caso de suministro de materiales educativos en las lenguas originarias para los establecimientos donde asisten alumnos pertenecientes a comunidades aborígenes (Art. 33 Inc. XIII), que fue adicionado a la Ley en julio de 2010. El Art. 38 establece la necesidad de que la educación básica cuente con *“adaptaciones referidas a las características lingüísticas y culturales de cada grupo indígena del país, la población rural y los grupos migratorios”*.

La LGE escinde los niveles educativos aunque reconoce la importancia de la formación de maestros en especial los que se desempeñan en el ámbito de la educación indígena.

La educación superior en México plantea a los indígenas insertarse en el sistema social; esto supone cumplir con el perfil deseado por una educación, que entendida como estrategia de modernización pueda competir para afrontar los retos de los bloques regionales, como por ejemplo, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte.

De esta manera, sostiene Padilla Arias (2008: 42), *la escuela se torna cada vez más discriminadora al ser más accesible a los que cumplen con el perfil requerido por las recomendaciones de los organismos financieros internacionales. En la mayoría de los casos la educación impartida a los indígenas es deficiente debido, entre otros factores, a la carencia de infraestructura y a la escasa preparación de los instructores comunitarios.*

Se observa así un corrimiento del lugar del Estado como garante en la continuidad de las políticas educativas que se vinculan con la población indígena. De acuerdo a la LGE se le otorga a la educación indígena un reconocimiento en la consideración de su desarrollo en los primeros niveles de enseñanza, pero se plantea una discontinuidad en el paso a los estudios superiores.



Si bien la LGE establece la consideración de la diversidad cultural y lingüística, excluye a la educación superior de su marco normativo y con ello deja un vacío en relación con la continuidad de en la educación postsecundaria. Este aspecto es relevante considerando que México tiene una composición multicultural de gran riqueza, con más de 62 grupos étnicos que hablan 80 lenguas (Rama, 2006) y que el nivel secundario es obligatorio, generando esto último una presión de ingreso sobre el nivel superior.

La CPEUM sancionada en 1917, con su última modificación en febrero de 2013, determina la necesidad de: *“Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación”* (Art. 2 B II)

En relación con las Universidades y demás instituciones de ES autónomas establece que *“tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere”* (Art. 3 VII)

Con respecto a los órganos de regulación de la ES, la creación del Vice Ministerio de Educación superior significó un incremento de regulación sobre el sistema. El Consejo para la acreditación de la educación superior (COPAES, A.C.) es la única instancia válida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para otorgar reconocimiento oficial a organismos que acreditan programas académicos. Se constituyó como asociación civil no gubernamental y está integrada por la SEP; la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación superior (ANUIES) y otras federaciones de Colegios profesionales (Rama, 2009). El Art. 5 del Estatuto de creación expresa el objetivo de *“fungir como una instancia capacitada y facultada para conferir reconocimiento formal a favor de organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior de instituciones públicas y particulares, así como colaborar con las autoridades educativas competentes en el incremento sistemático de la calidad de la educación superior”* (Sitio Web COPAES)

Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)

Se creó en diciembre de 2001; fue la primera Universidad del país creada con el propósito de atender a jóvenes indígenas. Se define como una institución *“joven, diferente y comprometida”, “innovadora, orientada a preparar a los jóvenes para que se conviertan en profesionistas impulsores del desarrollo integral, sustentable, social y económico contribuyendo a la construcción de un mundo más justo...”* Su matrícula comprende a estudiantes de 27 etnias diferentes de México y del extranjero.

Posee cuatro Unidades académicas ubicadas en Sinaloa, Jardines de Fátima, Centro y Fuentes del Bosque donde se encuentra el Rectorado. Dicta Carreras de Grado y Postgrado –Maestría y Doctorado- en las áreas de Humanidades, Sociales y Ciencias Naturales.

A pesar de que el fenómeno de la emergencia indígena y el proceso de expansión de la ES han dado lugar a la creación de iniciativas de educación superior indígena y la creación de Universidades gestionadas y de matrícula indígena, la legislación vigente en México, LGE y CPEUM, no regulan ni contemplan una tipología de universidades.

Educación superior indígena en Guatemala

En Guatemala, el Ministerio de Educación atiende al sector primario y secundario, es decir, hasta el nivel medio y previo al inicio de los estudios superiores. También le compete la equiparación de estudios realizados en el extranjero, siempre en el nivel medio.

La regulación de la ES queda supeditada a la Universidad de San Carlos, (USAC), única Universidad estatal. No existe LES sino injerencia de la USAC, que regula junto con el Consejo de Educación Privada Superior (CEPS), a las 13 universidades privadas que integran el SES guatemalteco.



El Art. N° 82 de la Constitución Política de la República de Guatemala (CPRG) consagra la “Autonomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala” con *“exclusividad (para) dirigir, organizar y desarrollar la educación superior del Estado y la educación profesional universitaria estatal, así como la difusión de la cultura en todas sus manifestaciones”*. No hay referencias en la constitución a la educación superior indígena. La ES se rige por la Ley Orgánica de la USAC y por los estatutos y reglamentos que ella emite.

La población indígena, desde el imaginario cultural guatemalteco, aparece ligada a la figura del “campesino”. Este imaginario, consagrado por las leyes de educación, que no refieren específicamente a la población indígena, puede verse cristalizado en los proyectos de universidades como la Universidad Rural de Guatemala (UruralG).

En referencia a su misión, la UruralG sostiene el ideal de trabajar *“por ser la universidad que facilita el acceso de la educación superior a la mayoría de guatemaltecos, con los ejes estratégicos de ruralidad, desarrollo sostenible y excelencia académica, bajo los principios de intermediación social y eficiencia administrativa”*. Recordamos que salvo la USAC, el resto de las universidades son de carácter privado, lo que coloca la atención, por parte de la UruralG, del componente indígena de la población en un plano de desarrollo económico estratégico, antes que en el del reconocimiento de un derecho de clase.

En la fundamentación de su proyecto, señala la UruralG que *“la riqueza natural de Guatemala es un valioso activo del país y de la humanidad, además de un valor cultural y espiritual esencial para los pueblos indígenas”*. A su vez, relaciona a estos pueblos con la población *“económicamente más frágil”*.

Universidad Indígena Intercultural

El Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe (Fondo Indígena), tras *“un amplio proceso de construcción colectiva y tras varios años de experiencia brindando cursos de educación superior”*, crea la Universidad Indígena Intercultural (UII) en América Latina, a partir del trabajo conjunto de universidades públicas y privadas de la región. Cabe destacar que, en el caso de Guatemala, la USAC no participa del proyecto, siendo la Universidad Rafael Landívar la única integrada a la red creada por UII a través de dos cátedras “Educación Intercultural Bilingüe” y “Revitalización Lingüística y Cultural”. La Universidad Rafael Landívar cuenta, además, con la unidad “Edumaya”, que otorga más de 250 becas completas en todas las carreras para jóvenes indígenas provenientes de diferentes grupos étnicos del país para *“coadyuvar al desarrollo sostenible del país, por medio del mejoramiento y extensión de servicios para la población indígena”*.

La Universidad Maya de Guatemala, o „Mayab’ Nimatijob“

La creación de la Universidad Maya de Guatemala fue acordada por el Gobierno y la antigua guerrilla en los acuerdos de paz suscritos en diciembre de 1996.

Las políticas educativas que se plantean, referidas en los objetivos del Ministerio de Educación de Guatemala, para obtener un Sistema de Calidad con viabilidad política, técnica y financiera son: de calidad; de cobertura; de equidad; de educación bilingüe, multicultural e intercultural; de modelo de gestión; de fortalecimiento institucional y descentralización; de formación del recurso humano y de aumento de la inversión educativa. Según el propio Ministerio: *“plantean que una orientación realista de las acciones debería sustentarse en el desarrollo de un esquema integrado, donde el acceso y la cobertura, así como la calidad estén enmarcados en la equidad y constituyan el centro de las acciones”*.

Esta institución inició sus actividades con las Facultades de Ciencias de la Educación y de Desarrollo Sostenible, en los niveles de técnico superior y licenciatura, promoviendo el reconocimiento de la sabiduría popular en los niveles de diplomado y especialización.

Todas las personas, indígenas o no, guatemaltecas y extranjeras, que están interesadas en especializarse en la cultura maya pueden inscribirse en esta universidad.

La misión de la Mayab’Nimatijob’ aparece asociada a *“la consolidación de un Estado guatemalteco democrático, participativo, plurilingüe, multiétnico y multicultural, en el proceso de desarrollo integral y sostenible de sus pueblos en equidad y respeto mutuo y desde una perspectiva intercultural”*, favoreciendo preferentemente al *“área rural empobrecida”*.



No abundan datos de alcance e impacto de las acciones de dicha universidad. Sin embargo, a la luz de lo declarado por el propio Ministerio de Educación de Guatemala, con relación a los alcances de los Acuerdos de Paz de 1996, estos aún muestran: *“importantes retrasos en casi todos los compromisos de estos Acuerdos. Reconocemos que el cumplimiento de los mismos es necesario para que existan condiciones básicas para que las grandes brechas económicas, políticas y sociales que originaron el conflicto armado interno se reduzcan y funcionen los sistemas esenciales para la convivencia democrática”*. Referido específicamente al Eje de Inclusión Social del “Plan Estratégico de Implementación Estratégica de Educación 2012-2016”, se señala que *“Guatemala ha hecho progresos importantes en materia política y en algunas áreas de la administración pública, pero existen enormes brechas entre un Estado funcional y el Estado guatemalteco”*. La escasa consideración de Educación Superior Indígena en este Plan revela buena parte de esa brecha.

Conclusiones/Proyecciones

A partir de la “emergencia indígena” en América Latina, los diferentes procesos de reivindicación de los derechos de los pueblos nativos replantean muchos aspectos vinculados con la inserción efectiva de dichos pueblos en los SE. El tema de la educación intercultural y bilingüe de los estudiantes indígenas aparece reflejado en las diferentes políticas analizadas. Observamos en la región divergencias en cuanto al tratamiento de derechos tales como los lingüísticos y culturales en el marco de la Educación Superior. Nos centramos en la comparación de políticas educativas, haciendo un contraste con las políticas lingüísticas y culturales de los casos de Bolivia, Guatemala y México. Consideramos necesarios mayores consensos sobre la “educación intercultural”, para dar cumplimiento en el nivel local de lo que a nivel global se plasma, por ejemplo, en la Declaración de las Naciones Unidas de los Derechos de los Pueblos Indígenas. Se advierten, fundamentalmente, diferencias en la implementación de políticas focalizadas que refuerzan la desigualdad.

En el caso de Bolivia, si bien desde el gobierno de Evo Morales las regulaciones sobre la ES han tendido a aumentar, no se logró implementar al interior de la Universidades públicas existentes, dada su autonomía, diversas acciones de compensación tendientes a garantizar el acceso y una modificación sustancial en las propuestas de enseñanza que contemplen el componente indígena. Por ello, el Estado propició la creación de UI bajo control directo del Ministerio de Educación. También se establecieron alianzas con parte del sector privado y algunas Universidades privadas son dirigidas por miembros de comunidades aborígenes y sus propuestas curriculares se desarrollan a partir del pensamiento de corte decolonial y la valoración del componente indígena.

Si se toma como referencia la mayor o menor presencia del Estado como regulador de las IES, podrá advertirse que en grado decreciente vemos al SES de Bolivia como el de mayor tendencia “estadocéntrica”, siendo el caso de México el de un Estado “garante”, en tanto que en el caso de Guatemala resta mucho por hacer en materia de Educación Superior, más allá del reconocimiento “de clase” de los pueblos indígenas producto de las luchas libradas hacia los años noventa.

El caso de las Instituciones de Educación Superior Indígenas, representa, en su estado actual, un raro caso de “empoderamiento”. Por un lado, dada la reivindicación que tiene lugar a partir de la consagración del derecho de los pueblos originarios a recibir una educación que responda a sus rasgos culturales y lingüísticos que le son propios. Por otro, porque desde esa misma reivindicación, sobre todo por lo expresado en el artículo 21 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, se plantea el derecho “al mejoramiento” de la educación y de las condiciones laborales, entre otros aspectos, cristalizando la idea de asimilación al sistema-mundo laboral capitalista. Es decir, que las universidades e instituciones de educación superior indígena no representan aún un medio para el desarrollo pleno de la cultura e historia de cada pueblo de la región.

Al referirnos a “metapolítica”, aludimos a la concepción sostenida por Badiou (2009), según la cual a la objetividad de la política, en tanto pensamiento desplegado desde una esfera de poder, se le opone, como complementaria, una dimensión subjetiva que somete a reflexión crítica a “lo político”. A esa dimensión, el autor la concibe como metapolítica. En el caso de la política referida a la educación superior indígena, notamos desde el análisis que, con diferentes niveles de “intromisión”, desde cada caso estudiado, los Estados aún se encuentran en la etapa de políticas compensatorias o focalizadas, las que constituyen más bien parches a las históricas fisuras entre el “colectivo” social blanco-mestizo y los grupos indígenas. Esta condición de “política parche” vuelve a cada acción un movimiento asistemático que, en algunos casos, termina superponiéndose, cuando no contradiciéndose con otras acciones del mismo Estado. Este puede ser el caso de la relación entre políticas educativas y políticas lingüísticas o políticas de inserción laboral/desarrollo económico.

Desde la óptica de los pueblos indígenas, cada logro alcanzado en el marco de lo que ya podríamos considerar una “segunda emergencia” (Bengoá, 2009), viene a constituir una metapolítica en los términos de Badiou, dado el carácter aún marginal de las



acciones educativas desplegadas, sobre todo en lo que al reconocimiento del Estado como totalidad se refiere -por la falta de prestigio que todavía pesa sobre las instituciones indígenas-. No obstante, desde “las orillas” de cada sistema analizado, se advierte una potencia derivada de cuestiones coyunturales que podrán o no ser capitalizadas oportunamente por cada pueblo.

El reconocimiento o reivindicación de los pueblos indígenas parte, en definitiva, de diferentes intereses. Por el lado de los Estados, sobre todo el guatemalteco, con fuerte impronta económica y asociada al paradigma de la “pacificación nacional”. Por el lado de las organizaciones indígenas, que encuentran mayores coincidencias en el caso boliviano, se plantea la “restitución de derechos” afectados por la acción política de los conquistadores, traducida en la enorme brecha social y educativa constatada para finales del siglo XX.

No parece posible dicha restitución, entendida como “descolonización” (Weise, 2006) “si las políticas se piensan para grupos marginales y no para la totalidad de un sistema”. La oscilación entre la “invisibilidad”, caracterizada por el no reconocimiento del colectivo indígena dentro de la universidad tradicional, y una “visibilidad marginal”, al menos por ahora, caracteriza a la transición entre las universidades previas y posteriores a las reformas devenidas tras las reivindicaciones aquí descritas.

La emergencia indígena pone de manifiesto la imposibilidad de la universidad tradicional de dar respuestas satisfactorias a la heterogeneidad de las demandas que caracterizan a los pueblos nativos y que históricamente habían sido, ya desoídas, ya neutralizadas. En su complejidad las demandas aparecen vistas como reclamos que “han estado más orientados al reconocimiento de su autonomía que a la demanda de igualdad” (Padilla Arias, 2008: 43).

Por otra parte, la “respuesta alternativa” que supone la creación de universidades indígenas, incluso cuando puedan ser consideradas insuficientes el sustrato de su creación sea más político e ideológico que pedagógico, resulta un componente esencial del actual contexto de países como Bolivia, Guatemala y México.

En tal sentido, el aporte que puede realizarse desde la Educación Comparada resulta sumamente importante, en tanto y en cuanto las experiencias de la Educación Superior Indígena se hallan aún en una etapa incipiente. Como señala Acedo (2012), “muchas naciones todavía se disputan sobre las continuidades y discontinuidades de su pasado y su presente, la diversidad cultural sigue teniendo muchas formas y muchas historias.” Por tal motivo, el aporte de la Educación Comparada es sustancial para que esas muchas formas y muchas historias hallen su correlato en propuestas más democráticas y más eficientes. Se trata, fundamentalmente de superar la “densidad histórica de las inequidades y conflictos existentes” (Matto, 2011: 68). Esto supone, en definitiva, entender al proyecto de la Educación comparada en el contexto de la emergencia indígena en su faz más profundamente política, democratizadora y crítica.



Bibliografía

- Acedo, C. (2012) Abrir los sistemas educativos a la diversidad cultural: las funciones clave del currículo, la lengua y los docentes. *Perspectivas*, XLII, (2), 1-4.
- Arnové, R. (2003). Reframing Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local. En Arnove R. y Torres, C. (Eds.) (2003). *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, (2nd ed.), Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Badiou, A. (2009). *Compendio de metapolítica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bengoa, J. (2009). ¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América latina? *Cuadernos de antropología social*, 29, 7-22.
- Bolivia, Poder Ejecutivo del Estado Plurinacional (2008). *Decreto supremo N° 29.664*. La Paz, Bolivia.
- Bolivia, Poder ejecutivo del Estado Plurinacional (2010). *Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”*, La Paz, Bolivia.
- Bolivia, Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2012). *Términos de referencia docente, UNIBOL*. La Paz, Bolivia.
- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (2010). *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica.
- Coelho Prado, M.L., Pellegrino Soares, G. & Colombo, S. (2007). Reflexões sobre a Democracia na América Latina (1. ed.). São Paulo: SENAC, 1, 1-128.
- Dale, R. (2002). Globalización: ¿Un nuevo mundo para la educación comparada. En Schriewer, J. (Comp.), *Formación del discurso en la educación comparada* (Cap. 3). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Espinoza, F. (2011). Pueblos indígenas: ¿Y después de la emergencia? Institute for Analysis of Change in History and Contemporary Societies Université Catholique de Louvain. Working paper N° 24, 4-20.
- Gareiz, G. & Manríquez Suárez, M. (2012, octubre). *La Educación comparada como proyecto regional: el caso de la Región Andina*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Educación comparada, Huelva, España.
- Gorostiaga, J.M. & Tello, C. (2011). Globalización y reformas educativas en América Latina: un análisis intertextual. *Revista Brasileira de Educacao*, 16, (47), 363-388.
- Guatemala, Asamblea Nacional Constituyente. (1985). *Constitución Política de la República de Guatemala*. Ciudad de Guatemala, Guatemala.
- Guatemala, Ministerio de Educación. (2012). *Plan de Implementación Estratégica de Educación 2012-2016*. Ciudad de Guatemala, Guatemala.
- Matto, D. (2011). Universidades indígenas de América Latina: Logros, problemas y desafíos. *Revista Andaluza de Antropología*, 1, 63-85.
- Marquina, M. (2006) “Tendencias recientes de los sistemas de evaluación de la educación superior en el actual escenario internacional. Un nuevo “round” del Estado evaluador”. En: *Revista Avaliação*, vol. 11, nº 4, Diciembre. RAIES, Campinas, pág. 27-50.
- Martí i Puig, S. (2010). Después de la «década de los pueblos indígenas», ¿qué? El impacto de los movimientos indígenas en las arenas políticas de América Latina. *Revista Nueva Sociedad*, (227), 68-82.
- México, Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Nación. (1917). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. Distrito Federal, México.
- México, Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Nación. (1993). *Ley general de Educación*. Distrito Federal, México.
- México, Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. Sitio Web: <http://www.copaes.org.mx/FINAL/inicio.php>
- México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Sitio Web: <http://www.anui.es.mx/>
- Padilla Arias, A. (2008). Las universidades indígenas en México: Inclusión o exclusión. En: *Veredas. Revista del Pensamiento Sociológico*. Número Especial. Uam-Xochimilco • México • Páginas 35-59
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la Educación superior en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: FCE.



- Rama, C. (2009). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. Santo Domingo: UNICARIBE.
- Rama, C. (2011). *La nueva fase de la educación privada en América Latina*. Montevideo: UDE.
- Rui, Y. (2010). Comparación de políticas. En Bray, M., Bob, A. & Mason, M. (2010). *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica.
- Stavenhagen, R. & Gutiérrez E, M. (1997). Las organizaciones indígenas: Actores emergentes en América latina. *Revista de la CEPAL*, 62, 61-74.
- Weise Vargas, C. (2006) La fisonomía post-neoliberal de la universidad boliviana. Los impactos de una transformación en curso. *Revista Educación superior y sociedad 2*. Disponible en: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewArticle/368>
- Weise Vargas, C. (2009). La fisonomía post-neoliberal de la universidad boliviana. Los impactos de una transformación en curso. *Revista Educación Superior y sociedad*, (2), 45-68.
- Weise Vargas, C. y Laguna, J.L. (2008). La educación superior en la región andina: Bolivia, Perú y Ecuador, *Revista Avaliação*, n. 13, (2), 425-450.

Antecedentes académicos de los autores

Mariana Manríquez Suárez.

Prof. en Letras por la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Magister en Pedagogía y Comunicación interculturales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Prof. Adjunta en la Cátedra Formador de formadores: problemática de la educación superior en la UNPSJB y Coordinadora Académica de la Maestría en Letras en la mencionada universidad. Cursa la Maestría en Política y Administración de la Educación en la UNTREF; participa desde 2011 en eventos y publicaciones científicas vinculadas con la gestión universitaria y estudios comparados sobre política educativa con énfasis en educación intercultural.

Gustavo Gareiz

Es Profesor Licenciado en Lengua y Literatura de la UNLAM y Maestrando en Políticas y Administración de la Educación de la UNTREF. Desde 2004 participa como ponente en diferentes Congresos ligados a la política educativa, tanto a nivel nacional como internacional, principalmente referidos a la Educación Comparada. Como docente universitario, se desempeña en la UNLAM y UNTREF como profesor a cargo de asignaturas referidas a la escritura y lectura académicas. Cuenta con diversas publicaciones en revistas científicas y en libros de actas de congresos ligadas a la problemática de la identidad y su relación con la interculturalidad y la política educativa en perspectiva comparada. A su vez, participa de investigaciones, una de las cuales ha sido publicada por la UNLAM, La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad.

Fecha de recepción: 23/12/2013

Fecha de aceptación: 04/03/2014

