



MAR CARIBE

EDITORIAL

UNIVERSIDAD INCLUSIVA E INTERCULTURAL EN LATINOAMÉRICA: UNA VISIÓN DE LOS MARCOS GENÉRICOS

Libro de Investigación

**Mercedes Lulilea Ferrer Mejía
Lucio Arnulfo Ferrer Peñaranda
Mary Dorys Bellodas Hurtado
Edwin Johny Asnate Salazar
Leoncio Puelles Cacho
Julia Isabel Zambrano Guimaray**

DEPÓSITO LEGAL N° 202303176

ISBN: 978-612-49271-3-3



9 786124 927133

Universidad Inclusiva e Intercultural en Latinoamérica: una Visión de los Marcos Genéricos

Mercedes Lulilea Ferrer Mejía, Lucio Arnulfo Ferrer Peñaranda, Mary Dorys Bellodas Hurtado, Edwin Johny Asnate Salazar, Leoncio Puelles Cacho, Julia Isabel Zambrano Guimaray

Adaptado por: Ruben Dario Mendoza Arenas

Compilador: Ysaelen Odor

© Mercedes Lulilea Ferrer Mejía, Lucio Arnulfo Ferrer Peñaranda, Mary Dorys Bellodas Hurtado, Edwin Johny Asnate Salazar, Leoncio Puelles Cacho, Julia Isabel Zambrano Guimaray, 2023

Jefe de arte: Yelitza Sánchez

Diseño de cubierta: Josefrank Pernaletе Lugo

Ilustraciones: Ruben Dario Mendoza Arenas

Editado por: Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernaletе Lugo

Jr. Leoncio Prado, 1355 – Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Libro electrónico disponible en http://editorialmarcaribe.es/?page_id=1277

Primera edición – abril 2023

Formato: electrónico

ISBN: 978-612-49271-3-3

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 202303176

ÍNDICE

Prólogo	6
CAPÍTULO I.....	11
UNIVERSIDAD INCLUSIVA INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA UNA PERSPECTIVA JURÍDICA	11
1.1 Análisis Legislativo de la Universidad Inclusiva Intercultural	12
1.2 La Importancia de la Educación en una Cultura de Aprendizaje Inclusivo.	13
1.3 Derechos Humanos y la Interculturalidad de los Valores:	14
1.4 Estudio de Legislaciones Analizadas.	16
Tabla 1.1.	17
Leyes analizadas y su país correspondiente.	17
1.4.1 Validación de Categorías para el estudio Legislativo.	17
Tabla 1. 2.....	17
Categorías de valores interculturales.....	17
Tabla 1.3.....	20
Categorías y frecuencias de valores interculturales en las legislaciones educativas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia y Costa Rica.....	20
Tabla 1.4.....	21
Frecuencias de las categorías de valores interculturales en las legislaciones educativas de Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras y México.....	21
Tabla 1.5.....	22
Frecuencias de las categorías de valores interculturales en las legislaciones educativas de Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.	22
1.5 Inclusión Educativa una Visión Reduccionista al tema de la Discapacidad.	24
1.6 ¿En qué Sentido la Educación es Inclusiva para Todos?	26
1.7 Concepciones políticas de la Educación Inclusiva en América Latina.	30
1.8 Establecer los Tejidos Convivenciales para Erradicar la Figura del Excluido.....	31
CAPÍTULO II.....	35
2.1 CONTEXTO EDUCATIVO INCLUSIVO LATINOAMERICANO.....	35
Tabla 2.1.....	38
Prioridades de desarrollo en inclusión en América Latina.....	38
1.8.1 Las Dificultades para Alcanzar la Inclusión en América Latina.....	40
Tabla 2.2.....	43
Metas y desafíos en inclusión en Europa y América Latina.....	43
Figura 2.1.....	47
Pobreza y Distribución del Ingreso	47
Figura 2.2.....	48
Personas que alcanzaron la educación secundaria, distribuidas por zonas geográficas de residencia y sexo.....	48
2.2 La Discapacidad y el Desarrollo Inclusivo Sostenible	48
2.2.1 El Concepto de Discapacidad.....	49
Tabla 2.3	50
Discapacidad y entorno	50
Limitación o diversidad funcional x barrera del entorno = discapacidad	50
Tabla 2.4	50

Entorno como favorecedor y multiplicador de la discapacidad	50
2.2.2 Limitaciones para el Ejercicio de los Derechos de las Personas con Discapacidad.....	51
Tabla 2.4	52
Clasificación de las barreras típicas.	52
2.2.3 Una Mirada al Futuro Universitario Desarrollo Local Inclusivo	53
Diagrama 2.1.	56
Mapa Axiológico conceptual del desarrollo local inclusivo.	56
2.2.4 Valores del Desarrollo Social Inclusivo.	57
2.2.5 Principios del Desarrollo Local Inclusivo.	59
2.2.6 Camino al Desarrollo Local Inclusivo.....	61
Figura 2. 3.....	63
Ruta inicial del Desarrollo Inclusivo	63
2.2.7 Diseño Universal	64
2.2.8 Enfoque Universalista Bidireccional o Sensible a las Diferencias.....	65
Figura 2.4.....	66
Enfoque Doble Vía.....	66
2.2.9 Enfoque de Activos	66
CAPÍTULO III	68
ENFOQUES Y DEBATES ACTUALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN.....	68
3.2 El Debate sobre la Diversidad y la Educación.	69
3.3 Multiculturalismo, Multiculturalidad y Pluriculturalidad.	71
3.4 Las Propuestas Interculturales.....	74
3.5 Planes y Programas Dirigidos a los Pueblos Indígenas, Poblaciones Afrodescendientes y a la Población en General, en los Distintos Niveles de los Sistemas Educativos.....	77
Tabla 3.1	79
Iniciativas de producción de material didáctico sobre pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes.....	79
3.6 Avances en la Educación Superior Intercultural	79
Tabla 3.2	81
América Latina (10 países): universidades e institutos de formación superior interculturales o indígenas, 2018.....	81
Tabla 3.3	83
América Latina (7 países): Universidades e Institutos de Formación Superior que mencionan lo "intercultural" o lo "etnoeducativo" en las denominaciones de sus programas, 2018.	83
3.7 Diferencia entre Instituciones de Educación superior Convencionales e Instituciones Interculturales de Educación Superior.....	86
Tabla 3.4	87
Áreas de información sobre el IESII	87
3.8 Definiciones que Orientan.	88
Tabla 3.5	89
Criterios de Inclusión del IESII considerados en la investigación.	89
3.6 Universidades Interculturales e Indígenas.....	90
Tabla 3.6.....	92
Universidades interculturales e indígenas según país	92

Tabla 3.7	93
Tipos de carrera (pregrado y posgrado) impartidas en las universidades interculturales e indígenas.....	
Tabla 3.8	94
Carreras de pregrado impartidas por la UAIIN	
CAPÍTULO IV	97
UNIVERSIDADES INTERCULTURALES Y LA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA.....	
4.1 Políticas de Investigación	97
Tabla 4.1	99
Centros de investigación de las universidades interculturales e indígenas	
4.2 Redes de Apoyo y Colaboración.	100
4.3 Institutos y Centros de Formación Técnica Interculturales e Indígenas.....	101
Tabla 4.2	103
Institutos y centros de formación interculturales e indígenas en Argentina y sus carreras	
Institutos y centros de formación interculturales e indígenas en Ecuador y sus carreras	104
Tabla 4.4	104
Institutos superiores pedagógicos en Ecuador.....	
Tabla 4.5	105
Institutos y centros de formación interculturales e indígenas en México y sus carreras	
4.4 Los Pueblos Indígenas y los Límites para ingresar a la Educación Superior.	106
4.5 Alianzas Gobierno-Educación superior IESII.	112
4.6 Falta de Reconocimiento a las Universidades Interculturales e Indígenas.....	116
Tabla 4.6	117
Instituciones de educación superior interculturales e indígenas que no cuentan con reconocimiento de sus entidades y programas de estudio (IESII-SR).....	
4.7 Trabajos de la IESII-SR en Distintos Territorios.	118
4.8 Las Instituciones de Educación Superior Interculturales e Indígenas y la Inclusión. ..	121
4.9 Reflexiones Finales en cuanto a la Reivindicación de Saberes.	124
BIBLIOGRAFÍA	126

Prólogo

El concepto de educación inclusiva y la inclusión es una labor que ha llevado a cambios dramáticos en el mundo de la educación y la sociedad, pero... *¿Está justificada la "educación inclusiva"?* Se han realizado esfuerzos en todo el mundo para aumentar la conciencia y la educación a este respecto mediante la difusión de convenciones internacionales principalmente de año (2008) UNESCO. Existe un enredo conceptual, metodológico, paradigmático y epistemológico, estos problemas no han sido resueltos en la región latinoamericana. Por las razones anteriores, se establecieron en esta región, algunos legisladores pro-educación, sin embargo, ninguno de ellos ha mostrado éxito en el sistema educativo inclusivo de su país.

Históricamente, la idea de inclusión fue vista como desarrollo, la idea de integración natural, flexibilidad, variabilidad de enfoques y disciplinas epistemológicas, pueden integrarse epistemológicamente. Según Ocampo (2018 y 2020), la educación inclusiva es un concepto nuevo de paradigmas que ya no se aceptan, solo para las personas con discapacidad, por la influencia de los errores pragmáticos que surgen de la mirada social, que utilice la educación especial metódicamente basada originalmente a las personas que poseen con estas condiciones.

Reconsiderar la definición de la palabra "integral" en sus trayectorias históricas relacionadas con el paradigma de la educación inclusiva, criticando la idea de gobierno y estado. El capitalismo hegemónico ha sido criticado en América Latina y otras partes del mundo, la verdadera inclusión y su contribución a un sistema de inclusión futura, las barreras sociológicas a la educación inclusiva, sus efectos, tabúes y categorización (Iek 1994, citado en Ocampo 2016a) principalmente adaptado del concepto colonial, el valor de la diversidad sexual y la discapacidad.

La sociedad tiene una intersección entre la lógica y la comprensión, una vez más, es una buena idea volver al principio de estos temas para explorar la inclusión y la idea de la educación inclusiva que tiene sus raíces en la naturaleza humana. Proponer una visión que se centre en la comunidad, la educación, naturalismo, antroposofía (Steiner, 1912) y los fundamentos de la experiencia humana. La naturaleza posmoderna de la vida moderna es un aspecto fundamental de la misma, y así, obtener un nivel académico superior. Dentro de las bases teóricas y estrategias se compara ideas sobre la educación inclusiva en el siglo XXI, educación inclusiva falsa y educación inclusiva real, es decir, Según Ocampo (2017a), el desarrollo de la epistemología. Según Ocampo (2016a, 2016b, 2018), la educación inclusiva satisface necesidades internas en la agenda actual de investigación en formación docente la inclusividad permite comprender los fundamentos de una sociedad democrática. Una discusión crítica sobre el estado de la educación que preocupa sobre los pensamientos posmodernos de la educación. El propósito es inspirar la reflexión sobre la última revisión

de la literatura de temas de educación inclusiva, analizar y organizar de una manera que permita el pensamiento inclusivo. La ciencia en todas sus formas ayuda a construir una sistematización inclusiva, como futuro, tanto conceptual como pedagógicamente. Producida como una transformación de todos los conocimientos adquiridos en ella.

El Mecanismo de Expertos en Derechos Indígenas cree que la educación es un derecho humano y una herramienta indispensable para la realización de otros derechos humanos y libertades fundamentales, así como un medio importante para que los grupos socioeconómicamente marginados eviten y alcancen la pobreza educativa. Significa empoderarlos para que participen plenamente en su sociedad (ONU, 2009). El papel de los Estados como garantes es inevitable, al garantizar otros derechos cumplen con su obligación de brindar una educación integral y de calidad para todos los pueblos indígenas, pueblos de origen africano en todos los países de la región.

Por un lado, busca ubicar la educación en un contexto cultural sustentado tanto por indígenas como por afrodescendientes. Cabe señalar que "autoeducación" incluye al menos dos significados: educación bilingüe intercultural (EIB) y/o educación étnica, aunque la redacción es diferente, pero generalmente se refiere a la misma afirmación: educar a los participantes en su lengua materna y Cultura. Este requisito forma parte de la política educativa que los ciudadanos de ambos países esperan de la garantía estatal para quienes, mediante el ejercicio efectivo de este derecho, buscan obtener una educación adecuada y de calidad. Por otro lado, se pretende ayudar a brindar una comprensión comparativa del desarrollo del Banco Europeo de Inversiones en la región y los principales desafíos que enfrenta actualmente.

En este sentido, en este trabajo se podrá identificar los principales enfoques y debates recientes sobre el BEI en la región; se revisarán algunos datos disponibles, existente sobre las desigualdades y barreras que afectan las oportunidades y los resultados educativos de jóvenes indígenas o afrodescendientes. Esto debe tenerse en cuenta al formular políticas; realizar un análisis de la gama de políticas implementadas actualmente en los países de la región, utilizando aspectos clave de la literatura sobre el tema, para identificar estas áreas de política y sus principales aspectos institucionales, desafíos, aspectos relacionados y requerimientos específicos en todos los niveles del sistema educativo y desarrollar una serie de recomendaciones dirigidas a mejorar los servicios educativos del BEI en la región y desarrollar medidas para promover y fortalecer la interculturalidad horizontal del sistema educativo. Se han destacado varios esquemas de referencia para lograr los objetivos específicos. En primer lugar, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la Agenda 2030 propone: "Reducir la brecha de género en la educación y proporcionar formación profesional a todos los grupos desfavorecidos, incluidas las personas con discapacidad, los grupos indígenas y desfavorecidos y los niños".

Los objetivos anteriores demuestran la responsabilidad de los Estados de cuidar a aquellos cuyos derechos han sido violados, incluyendo, pero no específicamente identificados, a los afrodescendientes. Los pueblos indígenas están claramente mencionados (CEPAL, 2016). Además, la comunidad educativa mundial ha adoptado el Plan de Acción Educación 2030 para avanzar en el ODS 4 y sus metas. En segundo lugar, el enfoque de derechos se refiere a la protección del derecho a la educación de las personas antes mencionadas a través de instrumentos internacionales y normas internas de acuerdo con las obligaciones nacionales (Naciones Unidas, 2015, Del Pópolo, 2017; Naciones Unidas, 2009, 2007 OIT, 1989).

Agregar a eso las preocupaciones sobre la desigualdad y la discriminación racial, que es uno de los temas más importantes en la agenda internacional de derechos humanos. El documento fundacional de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), establece que “todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (artículo 1). Declara derechos y libertades “sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o cualquier otro carácter, origen nacional o social, condición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (artículo 2). Desde entonces, el Convenio de la OIT No. 169 (1989) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Estados Independientes ha logrado avances valiosos en la educación. En el artículo 29, insiste en que: “*Los programas y servicios educativos deben diseñarse e implementarse en asociación con las partes interesadas, respondiendo a sus necesidades específicas, y deben incluir su historia, conocimientos y habilidades, sistemas de valores y todas las demás áreas de la sociedad, económicas y empresas culturales*” (incl. 1). También establece que los estados deben “garantizar la capacitación y participación de representantes de estos estados en el desarrollo e implementación de programas educativos” (incl. 2) Años más tarde, el artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas (2007) afirmó el derecho de los pueblos indígenas “a establecer y controlar sus propios sistemas e instituciones educativas a enseñar y aprender de acuerdo con su propia cultura”.

El continuo avance del derecho internacional muestra cómo el enfoque jurídico ha sustituido el debate sobre el deber de los Estados de tomar las medidas necesarias para que los pueblos indígenas y los pueblos de origen africano sean educados en su propia cultura y lengua. En tercer lugar, las relaciones interculturales se utilizan como marco de referencia para los enfoques de política pública (CEPAL 2017b; Corbetta, 2016a, b; CEPAL, 2014; López, 2009, 2006), con especial énfasis en los aportes interculturales. crítica (Tubiano 2005, citado en OREALC/UNESCO, 2017b; Walsh, 2009). Este aporte conceptual es particularmente útil para cuestionar el Estado y sus políticas vigentes encaminadas a deshacer los procesos históricos de sometimiento y exclusión que aseguraron y continúan impidiendo el derecho a la educación de estos pueblos. Por otro lado, cabe señalar que el documento Matriz de la Desigualdad Social en América Latina (CEPAL, 2016), en el que se discutirá este trabajo, argumenta que la acumulación de la desigualdad está relacionada

con las relaciones socioeconómicas, de género, raciales-étnicas, territorios o etapas del ciclo de vida que forman una matriz o red compleja de relaciones sociales con múltiples discriminaciones.

En última instancia, esto crea desigualdades que afectan la autoestima, el bienestar y el empoderamiento individual y colectivo, lo que exacerba las disparidades en derechos, oportunidades, habilidades y actitudes. Asimismo, los estereotipos que clasifican y descalifican a determinados grupos sociales por motivos de género, raza, etnia o color de piel, orientación sexual, nivel socioeconómico u otras condiciones permean la vida social y actúan como mecanismos activos de discriminación y desventaja social (CEPAL, 2016). Si el Estado y sus instituciones no crean las condiciones materiales y efectivas para hacerlas ineficaces, eventualmente las reproducirán y consolidarán. Pero los conceptos de "raza" y "etnia" son también la resistencia cognitiva de los indígenas y afrodescendientes al racismo y la discriminación racial. "Raza" y "etnicidad" no solo lograron establecerse como marcos conceptuales para el proceso de identidad política de los afrodescendientes y los pueblos indígenas, sino que también contribuyeron a una autoidentificación significativa en encuestas y censos en toda la región.

Representantes de estos países (CEPAL, 2009, citado en CEPAL, 2016, pág. 26). Además, debe entenderse que el reconocimiento de la diversidad debe incluir un examen crítico de la diferencia cultural como un largo proceso histórico creado por las condiciones coloniales (Balandier, 1973). Es esta situación colonial la que determina el patrón de poder mundial, basado en una matriz de dominación que opera desde la conquista y permea las subjetividades de los diferentes grupos sociales. Los estereotipos raciales y la estigmatización de los pueblos indígenas y afrodescendientes se han profundizado en los Estados-nación de la región. La raza como construcción psicológica de origen no nativo o africano determina el orden y la jerarquía de las sociedades nacionales. La educación del siglo XIX desempeñó un papel singular en la occidentalización y homogeneización de las sociedades pluralistas.

Con base en los datos oficiales de las instituciones, una revisión de la literatura especializada y las investigaciones realizadas sobre las mismas, también se examinan las características y el funcionamiento de las denominadas instituciones de educación superior interculturales e indígenas (IESII). El IESII es una organización nacida a finales del siglo XX y principios del XXI. Fueron creados a partir de una misión o visión educativa que se enfoca en los pueblos indígenas, sus conocimientos, historia, derechos colectivos y su inclusión en la educación superior. También se enfocan en la interculturalidad como un proyecto que transforma la relación entre las comunidades nacionales e indígenas. Estas organizaciones ofrecen un paradigma educativo basado en una ideología transcultural y enfatizan la educación, el conocimiento y la lengua materna en sus programas educativos.

Se componen de varias instituciones académicas con diversos grados de institucionalización, algunas de las cuales existen desde hace más de 30 años, mientras que otras se han establecido recientemente. Algunas de estas iniciativas cuentan con cursos de formación bien establecidos, mientras que otras han tenido dificultades para poner en práctica la formación. La mayoría expresó interés en la inclusión de los pueblos indígenas, sus organizaciones y patrimonio en la educación superior y un compromiso con una mayor equidad entre los estudiantes indígenas en la educación superior.

La mayoría de estas organizaciones se denominan 'universidades', pero este informe también incluye organizaciones denominadas 'colegios', 'escuelas de formación' y 'centros de formación técnica', dado su papel en la creación, desarrollo y significado de la educación histórica superior intercultural. El concepto de interculturalidad es fundamental para el IESII, ya que describe un cambio "hacia la valoración de la diferencia como fuente de aprendizaje y enriquecimiento". La propuesta intercultural enfatiza la necesidad de construir puentes entre culturas y destaca la interacción basada en el respeto y el aprecio (UNESCO/OREALC, 2017a, p. 33). Lo mismo ocurre con una ideología o visión inspiradora. Principios epistemológicos y políticos destinados a cambiar instituciones, y relaciones (Walsh, 2005, p. 31).

El trabajo también se centra en temas relacionados con las agendas políticas y educativas indígenas en el marco del IESII. La característica de este informe corresponde a la división funcional de sistematización de la información, que tiene como objetivo fortalecer la relación actual entre los pueblos indígenas y el derecho a la educación inclusiva tal como se define en la Agenda 2030 de la UNESCO. De este modo se espera proporcionar un contexto para la discusión entre varias propuestas para el desarrollo posterior de los modelos y sustitución de conocimiento de Instituciones educacionales.

Por otro lado, se pretende ilustrar el estado actual de IESII en términos de diversidad institucional en América Latina, sus campos de estudio y programas de extensión, recopilando datos sobre sus objetivos, propuestas de currículo, fuentes de financiamiento, áreas de desarrollo de pregrado y posgrado. El objetivo es también explorar las interacciones con las comunidades u organizaciones aborígenes. De manera que se presenta una visión general de estas instituciones. El distrito, su papel en la promoción de modelos educativos interculturales y comprometidos con la justicia cognitiva, y sus objetivos de inclusión y equidad. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular el ODS4 y su marco de acción (UNESCO, 2015a), forman parte del mandato de las Oficinas Regionales de Educación de la UNESCO en la Agenda Mundial de Educación 2030, sobre cuya implementación se presenta este informe. América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015a, p. tres). Según 4.3. Objetivos para que todos los hombres y mujeres tengan igual

acceso a la educación técnica, profesional y superior de alta calidad, incluida la educación universitaria.

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998 (UNESCO, 1998) afirmó que la educación superior debe ser de fácil acceso para todos después de completar el ciclo de educación secundaria. Además, se deben brindar oportunidades de educación superior para quienes no tienen un diploma de escuela secundaria, al tiempo que se valora su experiencia laboral previa y se facilita la planificación de la transición para permitir que quienes ingresen al mercado laboral regresen a la educación en el futuro. El Objetivo 4.5 también apoya la igualdad de acceso a la educación en todos los niveles para los grupos desfavorecidos, incluidos los pueblos indígenas. Según 4.7. punto todos los estudiantes deben adquirir conocimientos técnicos y prácticos para apoyar el desarrollo sostenible y valorar la diversidad cultural. Asimismo, en 2009 se decidió que todos los gobiernos deben ser responsables de la educación superior, ya que es un bien público, una necesidad estratégica en todos los niveles de la educación y una base para la investigación, la innovación la creatividad, la obtención de ayuda económica. De acuerdo con el artículo 26(1) de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (UNESCO, 2009), todas las personas tendrán igual acceso a la educación superior con base en sus respectivos méritos. Por lo tanto, la UNESCO cree que todos deberían tener igual acceso a la educación superior. Además, es un bien público por el cual el gobierno debe asumir responsabilidad de la educación superior también es esencial para garantizar que todos los programas académicos y de investigación tengan en cuenta los derechos humanos, la igualdad de género, el desarrollo sostenible, la ciudadanía mundial y la diversidad cultural.

CAPÍTULO I

UNIVERSIDAD INCLUSIVA INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA UNA PERSPECTIVA JURÍDICA.

1.1 Análisis Legislativo de la Universidad Inclusiva Intercultural

Durante las últimas décadas, la migración intercontinental ha llevado a un crecimiento significativo de la población en algunos países, aumentando la demanda de nuevas oportunidades educativas en los países receptores. Como resultado de este fenómeno surgen cuestiones educativas como la interacción intercultural, la inmigración, la conciencia de la diversidad y la educación compensatoria (Manzano y Tomé, 2015), es uno de los mayores problemas de la Ley de Educación en este momento. La idea de la educación inclusiva surgió por primera vez en la Conferencia Mundial de Jomtien en 1990 como un medio para abordar estos desafíos educativos emergentes (Payá, 2010). A partir de ese momento, la legislación educativa de todo el mundo comenzó a incorporar esta idea. Con el tiempo, este concepto evolucionó hasta convertirse en el paradigma que ahora entendemos, pero ¿qué ha pasado en los países latinoamericanos? ¿Reflejan sus leyes educativas una educación intercultural inclusiva o, por el contrario, no reflejan este paradigma porque no son un país receptor importante de inmigrantes? Estas son las preguntas se le darán respuesta en este primer capítulo.

Se hará un análisis cualitativo de las leyes educativas en 19 países latinoamericanos. Determinar si la idea de educación inclusiva como medio de inclusión intercultural está en la legislación educativa de estos países, y por otra parte cómo se difunden los valores interculturales de la educación inclusiva en cada país. Conocer los paradigmas surgidos en el campo de la educación, conjugados con varias leyes de educación internacional. (Martínez, 2002; Arnaiz, 2003; Echeita y Verdugo, 2005; Barton, 2008 y Vehmeier 2009).

El concepto de educación inclusiva se desarrolló en los países latinoamericanos donde se incluye la legislación educativa internacional. El enfoque inclusivo en la educación especial y la filosofía de la educación, cuyo objetivo es garantizar que nadie se quede fuera de ella, enfocados en los más vulnerables social, económica y culturalmente sobre todo las personas con discapacidades, quienes tienen más desventaja. Se trata de proporcionar capacitación, atención y respuesta a las necesidades educativas del alumno individual. Para ello se consideran las variables de aprendizaje, incluida la enseñanza. La inclusión de estudiantes fuera del sistema educativo es la prioridad fundamental de diferentes orígenes étnicos y culturales.

La realidad actual en muchas escuelas muestra los problemas de convivencia que provoca la integración de alumnos de distinta procedencia en el sistema educativo de acogida de los países. Ante estas necesidades educativas, varios autores (Arnaiz, 2003; Ainscow, 2005 y Sánchez et al., 2008) sugirieron que la educación inclusiva es la mejor vía para solucionar este problema. La educación inclusiva se basa en que los estudiantes

reciban valores educativos, morales, democráticos, justos y sociales (Thomaset, 2009). Estos valores están tomados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) (Tomé, 2012) y consideran la igualdad, el respeto a las diferencias, la compasión, el progreso, el ejercicio de los derechos, la tolerancia y la participación (Tomé y Nolasco, 2014).

En este capítulo, comenzamos con el concepto de educación inclusiva, donde la diversidad no solo es bienvenida sino también aprendida (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Las diferencias nos enseñarán culturas o razas. Por lo tanto, para que se dé el fenómeno actual de la educación inclusiva, todos los estudiantes deben adoptar valores culturales que reconozcan las desigualdades sociales, económicas y culturales entre estudiantes de diferentes orígenes (Tomé, 2012). He ahí la importancia de la política educativa como primer eslabón efectivo en la educación intercultural inclusiva. En particular, Arnaiz (2003) destaca la importancia del principio de igualdad en la educación inclusiva, que permite resaltar la diversidad sin discriminación en un contexto muy democrático. Debe guiarse por los principios de los derechos humanos, el respeto a la diversidad, los principios de valoración de la diversidad de promoción de la justicia social y la igualdad de oportunidades.

En definitiva, según Ríos (2009), la expectativa de la educación intercultural inclusiva es que las escuelas valoren las características de cada alumno, desarrollen habilidades individuales y promuevan el desarrollo de la personalidad con igualdad de oportunidades de forma moral y justa. El primer paso para lograr este objetivo es brindar acceso a una educación de calidad en un ambiente que propicie la participación de todos los estudiantes, asegurando una educación de calidad, el desarrollo de la personalidad y el reconocimiento de la diversidad como un elemento necesario de la sociedad, solidaridad y nuevas oportunidades de aprendizaje (Ainscow, 2001; Parrilla, 2002; Arnaiz, 2003; Puigdellívol, 2004).

1.2 La Importancia de la Educación en una Cultura de Aprendizaje Inclusivo.

Hoy, las escuelas reflejan los valores culturales de las sociedades en las que reciben su educación. En estas escuelas también hay problemas sociales relacionados con las diferencias culturales y la falta de información sobre las características de los estudiantes de diferentes nacionalidades. La educación en valores es fundamental para solucionar estos nuevos problemas educativos (Tourian, 2008). La promoción de la educación intercultural es uno de los ejes básicos de la educación en valores necesaria en la escuela moderna. La finalidad de este tipo de educación es mejorar la comunicación entre el alumnado y el personal del aula o centro educativo, fomentando al mismo tiempo las relaciones y el intercambio de experiencias culturales (Buena, 2007; Ruiz, 2002; Sabarigo, 2002).

De esta manera, es posible crear un marco inicial para la inclusión de la educación intercultural, que luego se verá reflejado en la inclusión social. Porque la educación intercultural ayuda a formar ciudadanos democráticos capaces de convivir pacíficamente en las escuelas (Tomé, 2012). Por ello, en este estudio examinamos cómo se transmiten los valores interculturales en el derecho educativo latinoamericano. Estudios previos (Coulby, 2006; Jester, 2008; Jordán, Ortega, & Mnguez, 2002; Portera, 2004) han demostrado la importancia de inculcar estos valores en los estudiantes para formar ciudadanos que luego construyan una comunidad democrática y transnacional culturalmente inclusiva.

Personas de diferentes culturas aprenderán y desarrollarán hábitos y comportamientos mutuamente beneficiosos al participar en las situaciones de convivencia creadas por la educación intercultural. Estamos hablando de un tipo de educación que va más allá de la educación formal y permite a los ciudadanos hacer frente a todos los problemas que puedan surgir en relación con la convivencia intercultural (Santos, 2010). Como se hizo hincapié en los apartados anteriores, la difusión de los valores democráticos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) es el eje principal de la educación en valores interculturales (Tomé y Nolasco, 2014). El desarrollo de estos valores permitirá a los estudiantes vivir vidas interculturales respetuosas con su entorno que pongan en práctica estos valores (Tourian, 2003; Tomé, 2012). Dado que los derechos humanos deben desarrollarse en un ambiente caracterizado por la igualdad, la solidaridad y el respeto, la educación en valores interculturales pondrá mucho énfasis en asegurarlos (Gain, 2004). En el marco de la educación inclusiva, se tomarán medidas para apoyar el desarrollo de actitudes, sentimientos y comportamientos individuales, para respetar la diversidad cultural y apreciar la riqueza que aporta a la sociedad moderna.

1.3 Derechos Humanos y la Interculturalidad de los Valores:

Tal como se menciona en el apartado anterior, los valores basados en los derechos humanos se imparten a través de la educación intercultural inclusiva. Pérez (2005) sostiene que estos derechos pasan a formar parte de la persona por el simple hecho de existir. Según la ONU de 2002, los derechos humanos son exclusivos de las personas y son necesarios para que vivan una vida de calidad. Estos derechos consisten en un conjunto de principios que deben ser respetados por todas las personas, independientemente de su religión, origen cultural, opinión política o condición social. Las categorías más utilizadas distinguen tres generaciones de derechos humanos (Escámez, 2004). El principio fundamental que ha creado varios derechos humanos a lo largo de generaciones es el respeto. Según Kant (1994), es valor innato porque son fines en sí mismos y no se pueden comprar. La Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada en 1948 reconoció la dignidad como un valor basado en el derecho a la vida, la seguridad, y apoyó otros ideales de

libertad, igualdad, respeto por las diferencias individuales, autonomía y responsabilidad personal.

La primera generación de derechos humanos perteneció a los derechos civiles y a los derechos políticos. El derecho a la vida, el derecho a la libertad de pensamiento y expresión, el derecho a las diferencias individuales, el derecho a la igualdad, el derecho a la seguridad, el derecho a la vida privada en la familia, el derecho a la libertad de religión, el derecho a la propiedad, entre otros. Son algunos de estos derechos. La primera generación de derechos humanos se basó en el valor de la libertad. Según Pérez (2005), este valor es la capacidad humana para realizar cualquier conducta o decisión sin presiones o imposiciones externas. Cuando se habla de derechos humanos de segunda generación se habla de derechos económicos, sociales y culturales. Estos derechos incluyen: el derecho al salario, el derecho a un trabajo satisfactorio, el derecho al trabajo, el derecho a la seguridad social, el derecho a la educación, el derecho a las vacaciones, el derecho a la recreación y el derecho a el medio ambiente (Escámez, 2005).

Los derechos de esta generación crearán el marco social y económico necesario para la plena realización de los derechos defendidos por la generación futura. Los derechos de segunda generación derivan de los ideales de igualdad y participación. Pérez (2005) define la igualdad como valores que permiten a las personas u organismos tratar a los demás sin prejuicios, independientemente de su género, raza, clase social o cualquier otra característica que los distinga del grupo. La participación como característica da la oportunidad de cooperar con otros sujetos y cultiva los lazos de convivencia en la realización de proyectos conjuntos.

Finalmente, la tercera generación de derechos humanos se relaciona con el derecho a la calidad de vida. Estos incluyen el derecho a la paz, el derecho emergente a la libertad de información y los derechos relacionados con la calidad de vida, incluido este último el derecho al medio ambiente (Escámez, 2004). En este contexto, la solidaridad es un valor que sustenta los derechos humanos de esta generación. Para Medina (2009), apoyar significa interiorizar otros valores como el desprendimiento, la generosidad, la cooperación y la participación. Describe los valores en los que se basan los derechos humanos de primera, segunda y tercera generación. A continuación, se describen los valores transculturales presentados en este estudio en relación a estos derechos y valores. En este estudio, analizamos un sistema de categorías de valores denominado valores transculturales. Estos valores se definen como valores que promueven la educación intercultural inclusiva (Tomé, 2012). El sistema de categorías descrito refleja los valores que sustentan los derechos humanos y trata de complementarlos con valores más específicos y transculturales para facilitar su valoración cualitativa y cuantitativa. Según el autor, los valores interculturales se dividen en valores interculturales primarios, secundarios y terciarios según su importancia, la cual se define de la siguiente manera:

1. **Valores Interculturales Fundamentales:** Son los valores que trasladan directamente a la educación intercultural inclusiva. Estos valores proporcionan:

- Valores morales y éticos: Reflejan actitudes y comportamientos relacionados con la bondad y la responsabilidad.
- Valores sociales: Relacionados con el comportamiento hacia los grupos sociales.
- Valores trascendentales: Actitudes y comportamientos relacionados con creencias religiosas y el deber.

2. **Entre los valores interculturales secundario:** Aunque su comunicación no ocurre directamente en la cultura, proporciona formas de procesar los valores interculturales primarios incluida la educación, obtener estos valores puede ayudar a absorber el valor interrelacionado primario. Encontramos en estos valores:

- Valores culturales/poco éticos: Estos valores son valores relacionados con el conocimiento cultural, los intereses y el entorno cultural.
- Valores de producción: Se refieren a productos sociales y materiales.
- Cambios de valores: Actitudes y acciones relacionadas con la adaptación, mejora e innovación.

3. **Valores interculturales terciarios:** Los valores interculturales terciarios se consideran útiles para la obtención de valores interculturales primarios junto con otros valores interculturales. Estos valores incluyen:

- Valores centrales: relacionados con las necesidades básicas, las necesidades recreativas y las actitudes y comportamientos de salud e higiene.
- Valores estéticos: se relacionan con la belleza y la experiencia artística.
- Desarrollo de la personalidad: tener actitudes y acciones relacionadas con la autoconciencia y el desarrollo del carácter personal.
- Ética ambiental: se trata de pensamientos y acciones relacionadas con la ecología y la naturaleza.

1.4 Estudio de Legislaciones Analizadas.

A continuación, se presenta, un estudio realizado por Tomé y Manzano, (2016) acerca de las legislaciones de 19 países de América Latina, mediante un muestreo probabilístico. Entre los países analizados se encuentran los siguientes: Brasil, Bolivia, Chile, Argentina, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Tabla 1.1.

Leyes analizadas y su país correspondiente.

Argentina	Ley de Educación Nacional n° 26.206.
Bolivia	Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez n° 070.
Brasil	Ley 9394 de 20 de diciembre de 1996.
Chile	Ley General de educación n° 20370.
Colombia	Ley General de educación n° 115, febrero 1994.
Costa Rica	Ley fundamental de educación n° 2160.
Cuba	Ley de Nacionalización General y gratuita de la Enseñanza. Ley s/n de 6 junio 1961.
Ecuador	Ley de Educación n° 127, 15 de abril de 1983.
El Salvador	Ley General de Educación. Decreto n° 917.
Guatemala	Ley de Educación Nacional. Decreto legislativo n° 12-91.
Honduras	Ley orgánica de educación decreto n° 79.
México	Ley general de educación. DOF 22.06.2006.
Nicaragua	Ley n° 582.
Panamá	Ley General de Educación n° 1264.
Paraguay	Ley General de Educación.
Perú	Ley General de Educación n° 28044.
República Dominicana	Ley de Educación n° 66-97.
Uruguay	Ley General de Educación n° 18.437.
Venezuela	Ley Orgánica de Educación.

Fuente: Tomé y Manzano, (2016)

1.4.1 Validación de Categorías para el estudio Legislativo.

Los investigadores, emplearon un sistema de categorías de valores previamente validado y utilizado en estudios internacionales por Tomé (2012) y Tomé y Berrocal (2013). El sistema de categorías consta de tres dimensiones (valores primarios, secundarios y terciarios), once categorías (valores morales y éticos, valores sociales, valores trascendentales, valores intelectuales/no éticos, valores de producción, valores de intercambio, valores de vida, valores emocionales, valores estéticos, valores de desarrollo personal y valores ecológicos) y 23 subcategorías (buenas elecciones, elecciones responsables, grupos sociales, estatus social, progreso social, religión, valores supranacionales). Como se muestra en la siguiente tabla 1.2.

Tabla 1.2

Categorías de valores interculturales

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Valores
Valores primarios	Valores morales	Opción por el bien	Ayuda, bondad, donación
		Opción por el deber	Obediencia, compromiso
	Valores sociales	Grupo social	Igualdad, compartir, comunidad
		Posición social	Statatus, vocación, responsabilidad
		Mejora social	Justicia, solidaridad,
	Valores trascendentales	Religiosos	Fe, santidad, respeto religioso, tolerancia
Ser supremo		Sentido, esperanza	
Valores secundarios	Valores intelectuales	Conocimiento cultural	Ciencia, creatividad

		Interés instructivo	Estudio, razón, reflexión
		Ambiente cultural	Tradición, Urbanidad
	Valores productivos	Bienes materiales	Utilidad, Riqueza
		Bienes sociales	Reconocimiento, Apego, Honor
	Valores de cambio		Innovación, adaptación, restrospección
Valores terciarios	Valores vitales	Necesidades básicas	Vitalismo, satisfacción
		Necesidades de diversión	Placer, alegría
		Salud e Higiene	Salud, limpieza
	Valores afectivos	Relaciones familiares	serenidad, aceptación, Confianza
		Relaciones de amistad	Comprensión, cariño, empatía, compañía, amistad, aceptación
		Relaciones de pareja	lusión, alegría, castidad, fidelidad, pasió
	Valores estéticos	Belleza	Armonía, equilibrio
		Actividad artistic	Habilidad, originalidad
	Valores de desarrollo personal	Autorrealización	Autonomía, independencia, esfuerzo

		Autoafirmación	Elección, decisión
		Cualidades personales	Simpatía, valentía, constancia, amabilidad, humildad, sencillez, sinceridad, madurez, coraje, experiencia, inteligencia, optimismo, dulzura
	Valores ecológicos	Valores ecológicos	Naturaleza, ecología

Fuente: (Tomé, 2012 y Tomé y Berrocal, 2013).

El mencionado estudio muestra las siguientes tablas de las frecuencias, evidenciando los valores interculturales de cada una de las legislaciones analizadas de educación básica, en la siguiente tabla 1.3.

Tabla 1.3.

Categorías y frecuencias de valores interculturales en las legislaciones educativas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia y Costa Rica.

Dimensión	Categoría	% en las legislaciones de Educación Básica					
		Argentina	Bolivia	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica
Primarios	Morales y éticos	0	3.26	0	1.61	14.51	6.45
	Sociales	4.96	0	6.16	4.96	12.40	3.31
	Trascendentales	0	0	4.35	13.04	8.69	8.69
Secundarios	Intelectuales /no éticos	4.54	4.35	0	0	20.45	4.54
	Productivos	0	0	0	0	0	0
	De cambio	0	0	0	0	0	0
Terciarios	Vitales	3.23	3.26	3.26	0	22.58	3.26
	Afectivos	0	0	0	0	23.08	2.56
	Estéticos	8	4	0	0	8	12
	De desarrollo personal	0	0	22.22	0	0	0
	Ecológicos	0	0	0	0	0	0

Tabla 1.4.

Frecuencias de las categorías de valores interculturales en las legislaciones educativas de Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras y México.

Dimensión	Categoría	% en las legislaciones de Educación Básica					
		Cuba	Ecuador	Salvador	Guatemala	Honduras	México
Primarios	Morales y éticos	0	0	6.45	3.26	4.84	0
	Sociales	0.83	0.83	1.65	4.96	2.48	0.83
	Trascendentales	0	0	0	4.35	4.35	4.35
Secundarios	Intelectuales /no éticos	0	0	15.90	0	0	0

	Productivos	0	0	0	0	0	0
	De cambio	0	0	0	0	0	0
Terciarios	Vitales	0	0	6.45	19.35	9.68	3.23
	Afectivos	0	0	2.56	2.56	2.56	2.56
	Estéticos	0	0	0	0	0	0
	De desarrollo personal	0	0	11.11	0	0	0
	Ecológicos	0	0	0	0	0	0

Tabla 1.5.

Frecuencias de las categorías de valores interculturales en las legislaciones educativas de Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Dimensión	Categoría	% en las legislaciones de Educación Básica						
		Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	República Dominicana	Uruguay	Venezuela
Primarios	Morales y éticos	8.06	0	1.61	12.90	9.70	9.68	17.74
	Sociales	9.10	0.83	4.96	9.92	82.64	8.26	14.05
	Trascendentales	8.70	0	4.35	21.74	4.35	4.35	8.69
Secundarios	Intelectuales /no éticos	11.36	0	6.82	4.54	11.36	11.36	6.82
	Productivos	0	0	0	0	0	0	0
	De cambio	0	0	0	0	0	0	0
Terciarios	Vitales	6.45	0	0	0	6.45	6.45	9.68
	Afectivos	17.95	7.7	10.26	23.10	0	0	5.13
	Estéticos	0	0	8	8	24	24	4
	De desarrollo personal	11.11	0	11.11	11.11	11.11	11.11	11.11
	Ecológicos	0	0	0	0	0	0	0

Como se muestra en la Tabla 1.5, la Ley de Educación Básica de Venezuela es la ley que más valores interculturales transmite, entre los cuales la categoría de saber/valores no éticos es la más transmitida con un porcentaje del 17,74%, mientras que la categoría de valores de producción cambios, mientras que la transmisión ecológica con menos

proporción de ser transmitida. Las leyes venezolanas son consistentes con las de Colombia, Costa Rica, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay (Tablas 1.3 y 1.5). Se transmitieron siete categorías diferentes de valores interculturales. El valor sentimental-afectivo domina en Colombia, Nicaragua, Paraguay y Perú (23,8%, 17,5%, 10,6% y 23,10). En Costa Rica los valores trascendentales son los más destacados (8,69%), seguidos de los valores sociales en República Dominicana (82,64%) y los valores estéticos en Uruguay (24%). Las leyes de educación básica en Cuba y Ecuador están en el otro extremo, promoviendo menos valores interculturales (Tabla 1.4). Ambas leyes expresan los mismos valores sociales, pero su superposición es solo del 0,83%.

Entre los hallazgos muestran que todas las leyes latinoamericanas examinadas transmiten algunas de las categorías de valores interculturales. Para efectos de implementar la educación inclusiva en la educación básica de Latinoamérica, toma esto en consideración. Una educación que atienda a todos y cada uno de los estudiantes en sus aulas, incluidos los inmigrantes y los estudiantes de diferentes orígenes raciales, étnicos o religiosos (Ainscow, 2005). Sin embargo, hay una particularidad en estas naciones. De acuerdo con el Informe de Evaluación y Revisión del Progreso Regional de América Latina y el Caribe de 2007 (Payá, 2010), si bien los currículos educativos de la mayoría de los países latinoamericanos reflejan el valor de la educación inclusiva e intercultural tal como se concibe actualmente, en estos países este concepto no influye en la formación del profesorado ni en el desarrollo de centros educativos que sean capaces de dar respuesta a las necesidades educativas que se presenten.

Esto nos lleva a considerar cómo ha demostrado este estudio, que América Latina puede transmitir valores interculturales de manera más o menos efectiva a través de su legislación. Sin embargo, uno de los retos que impiden el éxito de la educación intercultural inclusiva es la dificultad de ponerlas en práctica. Esto podría ser el resultado de los desafíos políticos y económicos que han enfrentado algunas de las naciones que hemos evaluado. Según Berruezo (2006), para que la educación inclusiva sea efectiva se debe crear el apoyo económico e ideológico necesario. El hecho de que los autores solo hayan examinado los valores interculturales es otro aspecto crucial de la investigación a tener en cuenta. Esta investigación deja varios elementos para identificar completamente qué naciones latinoamericanas promueven de manera más efectiva la educación inclusiva en su legislación porque, si bien estos valores son significativos en la educación inclusiva, también se componen de otros factores.

Entre los principales hallazgos de esta investigación, los autores presentan:

- Los valores interculturales que sustentan la educación inclusiva, se transmiten a través de toda la legislación de educación básica de América Latina.

- En cuanto a los valores interculturales, la ley educativa venezolana transmite la mayor parte de ellos.
- Cuba y Ecuador tienen leyes educativas que transmiten menos categorías de valores interculturales que otras naciones.
- Los valores morales, sociales y trascendentales son los valores interculturales fundamentales que más transmiten la mayoría de las naciones.
- Las categorías de valores interculturales secundarios conocidos como valores productivos y de cambio no son transmitidas por ninguna de las legislaciones evaluadas.

1.5 Inclusión Educativa una Visión Reduccionista al tema de la Discapacidad.

Los significados de las palabras no son estáticos ni están grabados en piedra; cambian con el tiempo. Pueden usarse para obtener diferentes significados. La palabra pierde su significado y se vacía, en su origen y puede adquirir un significado completamente diferente del significado original. Como todos sabemos, la palabra "ideología" apareció primero. Nacida en relación con la Revolución Francesa a principios del siglo XVIII. Su significado está relacionado de alguna manera con la ciencia del pensamiento. A diferencia de los que se usan más comúnmente hoy en día. Pero también se puede aprender cómo han cambiado otros fenómenos a lo largo de la historia. Derivar y extraer significado de palabras individuales, originalmente se refería a ideas, principios e ideales, una decisión que significa cosas muy diferentes.

Expresar la calidad de la educación al principio es un buen ejemplo. Evoca un sentido de justicia, democracia, inclusión y otros ideales. ¿y? Ahora parece más acorde con principios como el elitismo y el libertarismo. Situación académica, preferencia personal o educación superior. Distinta a la que personas comunes de la sociedad pudieran tener, muy por el contrario del pensamiento de Mario Vargas Llosa, Amancio Ortega o Bill Gates. Defensores casi todos de las ideas neoliberales en sus diversas formas¹. Por todas estas razones, se debe defender el sentido fuerte del término que adopte la educación, dentro de la agenda educativa global y ejerciendo el papel educativo a los estudiantes universitarios y a los formadores también están entre ellos. El contenido antihegemónico en los currículos debe volver a ingresarse. Se necesita empoderamiento para restaurar las voces de los grupos oprimidos². La esencia de la educación pública que asegura la eficacia, de que el público tiene acceso al sistema educativo, es necesario hacerlo lo más amplio posible a la hora de personalizarlo con profesorado y recursos. Sin embargo, profundizando la situación de esta

¹ Especialmente interesante, por la defensa que hace del neoliberalismo, me parece la autobiografía intelectual de Mario Vargas Llosa (2018). La llamada de la tribu. Madrid: Alfaguara. Para un análisis del filantropismo neoliberal son interesantes: Romero y Ramiro (2012). Pobreza 2.0. Empresas, estados y ONGD ante la privatización de la cooperación al desarrollo. Barcelona: Icaria. Y también Ball, S.J. (2012). Global Education Inc. New policy Networks and the neo-liberal imaginary Oxon: Routledge.

² Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.

manera, no hay límites en pensar sobre el sentido crítico de esta expresión, *como un curso de educación continua para todos*. Es exactamente lo contrario de quedarse fuera o fallar en la escuela. Aunque apropiada y necesaria, la concepción no es suficiente. Ahora es el momento de construir barreras a la difusión de las ideas neoliberales, también se podría argumentar que es un neoliberal o un compañero de la tercera vía, que privatiza completamente el sistema educativo y supervisa su gestión. Supervisión de las escuelas y competencia ilimitada entre las instituciones educativas privadas³ (Bote, De cara al 2007, esta igualdad de oportunidades también puede garantizarse. Acceso a un sistema educativo que respete sus principios, competencia, discrecionalidad central y razonamiento basado en el beneficio, en contra por esa razón y porque es un poco divisivo prácticas de educación inclusiva como justicia social.

En otras palabras, no importa, en absoluto. Según la justicia social, las minorías étnicas son los grupos más oprimidos de la sociedad. Esto incluye, por ejemplo, las minorías y las personas con discapacidad, progresar a través del sistema educativo gradualmente, hasta estudiar regularmente en universidades superiores. Esto no será suficiente si no se toman medidas adicionales para garantizar la plena participación. Integrar a estos grupos a la sociedad y al mercado laboral después de la graduación. Es por eso, que⁴ no es sólo una cuestión de qué acciones toman las minorías. La educación no tiene sentido social sin socios. Las políticas que promueven la justicia social son efectivas (Cascante, 2018). Me refiero al apoyo para la creación de estos grupos. *¿Cuál es el punto de ingresar a clases superiores si tiene una discapacidad?* Estudiantes universitarios, si ninguna empresa emplea a esta persona. A pesar de todo el entrenamiento que ha tenido una persona, todavía tiene una discapacidad. Se perdió a sí mismo, no ganó nada, careció de sí mismo en todos sus años de formación.

Entonces, desde este punto de vista, la educación será el vehículo, especialmente la educación inclusiva. Más como parte de una serie de actividades de cambio destinadas a lograr una sociedad más justa.

Además, las medidas son posibles, promoción del empleo, lento crecimiento⁵ económico e ingreso básico universal⁶, presupuestos participativos, un estado de bienestar más fuerte, etc. La enseñanza crítica o inclusiva, entre otros, formarán parte de este innovador programa sobre un aspecto de la lucha por la justicia social.

³ Véase al respecto Bote, V. (2007). El cheque escolar para elegir la libertad en la educación de nuestros hijos. La experiencia sueca. Cuadernos de Pensamiento Político FAES, 14, 173-184

⁴ Cascante, C. (2018). Education as a common good. Use value and exchange value of educational goods. VIII International Conference on Critical Education, Londres, 25-28 de Julio de 2018.

⁵ Taibo, C. (2009). En defensa del decrecimiento. Sobre capitalismo, crisis y barbarie. Barcelona: Catarata

⁶ Iglesias, J. (2002). Las rentas básicas. El modelo fuerte de implantación territorial. Barcelona: El Viejo Topo

1.6 ¿En qué Sentido la Educación es Inclusiva para Todos?

El concepto de inclusión y educación inclusiva se propone como una de las materias más importantes y fundamentales en el sistema educativo de América Latina y el mundo, se han argumentado y discutido diversas convenciones alrededor del mundo, UNESCO (2008) la define en conferencias internacionales como Educación (CIE) responde como “una estrategia dinámica proactiva sobre la diversidad de los estudiantes que comprenda las diferencias”. Que lleva a los principios de la filosofía y la ética brinde a los estudiantes una forma positiva de evitar lo obvio, la categorización negativa de las minorías. Por tanto, desde un punto de vista político, la misma conferencia organizada por este organismo supone la necesidad de adoptar la visión común reformar el sistema educativo cómo métodos de enseñanza que incluyen múltiples disciplinas o sistemas, implementar una estrategia consistente para un cambio duradero en tres niveles principales, que son:

- 1) Políticas y legislación: Incluida la cooperación en el ámbito de las políticas públicas y la gestión legislativa, según las necesidades de cada país.
- 2) Actitud hacia la sociedad: Ideas de liderazgo sociocultural en la sociedad y la comunidad es un factor importante en la inclusión que realice cambios en el nivel macro.
- 3) Práctica docente y gestión de la evaluación: apto para la práctica de educación y evaluación, cambios curriculares como parte de la cultura escolar y debe ser parte de la inclusión educativa, de Miles y Singal (2009) es:

[...] incluye a los individuos, como sujetos de derecho universal. Por el cual los protege. Su atención ahora está particularmente enfocada aquellos temas y grupos que históricamente han sufrido y aún sufren porque se le ha negado su derecho a la educación y excluir de tal derecho en sí mismo, pero también como valor. (Miles, Singal 2009; referenciado en Escudero y Martínez 2011, p. 89).

Asimismo, la palabra inclusión transforma la integración, prestando atención a aquellos que no pueden recibir la educación. Toda persona tiene derecho legal a la educación, el punto de partida es la Declaración Universal sobre Educación para Todos. EPT' (UNESCO, 1990), fue confirmado hace casi 30 años. La idea de que todos merecen una educación de calidad es esencial para apoyar niveles más altos de educación. Programas de educación y formación en ciencia y tecnología, por tanto. Realizar desarrollo independiente, hace énfasis en los siguientes puntos: "*La educación básica en sí misma no es solo un medio para lograr el objetivo*", se establece en la parte 1 del artículo idéntico. Es la piedra angular de la educación y el crecimiento humano. Una base permanente sobre la que construir un país. Constantemente se introducen nuevos niveles y formas de educación. Educación' (pág. 4). De acuerdo con el artículo 3 de la constitución, se debe proporcionar

educación primaria. Todos los niños, jóvenes y adultos” (p. 13) 5) El artículo 3 de esta parte define "Es obligatorio asegurar a las mujeres y los niños mejores oportunidades y acceso a una educación de mayor calidad. Eliminar todas las barreras a su participación, así como los muchos estereotipos de Género" (pág. 5).

Con base en lo anterior, la educación inclusiva no es solo un tema secundario que trata de integrar a algunos estudiantes a la educación tradicional, sino que *“representa un enfoque de investigación sobre cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para atender la diversidad estudiantil”*. Según datos de la UNESCO-OIE (2008) (Según la definición de educación inclusiva en la que insiste (ver pág. 8), esta pretende *“formar a docentes y estudiantes para que se sientan cómodos con la diversidad y la vean no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje”* (página 8).

Teniendo esto en cuenta, los lineamientos de inclusión de la UNESCO destacan diferentes etapas de exclusión e inclusión en la educación, donde las visiones de segregación transitan hacia la aceptación de la diversidad y su posterior comprensión, integración social y educativa, hasta lograr la denominada inclusión. También es importante dejar en claro que la educación inclusiva abarca muchas líneas teóricas y campos de estudio diferentes, razón por la cual se ha convertido en uno de los temas más discutidos y debatidos en todo el mundo (considerando diferentes ideologías y filosofías).

Según Escudero y Martínez (2011), se centran en la idea de que la exclusión es una construcción social, política y educativa en América Latina, afirmando que *“el concepto de educación inclusiva es insuficiente”* (p. 16 87), que refleja fielmente la realidad de Chile, pero brinda fuertes recomendaciones sobre las carencias educativas más comunes. Posteriormente en Francia (Thomazet, 2009; citado en Escudero y Martínez, 2011, p. 13). Manteniendo una visión más política y social de los cambios que la sociedad necesita realizar, contrasta desde su perspectiva que la educación inclusiva pertenece al ámbito de la moralidad, la justicia social, la democracia profunda y la justicia, frente a la lógica de la meritocracia americana, la rentabilidad, y Efficiency Booth (2005) dice: Reino Unido.

Así, la educación inclusiva no entra en el ámbito de la actual desigualdad de derechos, oportunidades y logros, sino en el ámbito de las utopías realistas que, por difíciles, complejas y remotas que sean, deben inspirar políticas, cultura y prácticas. Este enfoque no está motivado por el altruismo o las preferencias personales, sino por imperativos morales y de justicia social (Booth, 2005; citado en Escudero y Martínez, 2011, p. 13, 88).

Al hacerlo, los autores desafían las nociones idealistas de caridad e inclusión que deben cambiarse como construcciones sociales e ideológicas. Dada la tendencia de las sociedades latinoamericanas a sobrestimar y perpetuar el pensamiento eurocéntrico, ¿cómo se puede desarrollar la educación inclusiva en la región? Rafo et al. Argumentan que algunos sistemas educativos excluyen a los estudiantes por completo. (2009):

[...] La educación inclusiva presupone no solo el derecho de las personas de diferentes orígenes, experiencias y habilidades a ingresar y permanecer en la escuela, sino también la reorganización y transformación de las instituciones educativas y los sistemas completos para incluir a todos los estudiantes” (Raffo et al. (2009), como describen Escudero y Martínez (2011), p.93.

De esta manera que, los esfuerzos que apoyan la inclusión auténtica de los estudiantes pueden cambiar su enfoque. En general, Haberman (1991) destaca que los problemas escolares no deben ser “*entendidos como etiquetas o estigmas, sino como oportunidades para desafiarlos y superarlos sin rebajar innecesariamente las expectativas*” (Haberman, 1991, citado en Escudero y Martínez, 2011, p. 93), el resultado final es “*una pedagogía rica, estimulante, con métodos diferentes, materiales, flexible, que no sólo tiene en cuenta la diversidad, la tolera, sino que la comprende y la valora como un desafío a resolver*” (ibíd., 2011, pág. 93).

Por las razones anteriores, la educación inclusiva requiere reestructuraciones y cambios en las organizaciones educativas, que a su vez requieren cambios en los planes de estudio, métodos y evaluaciones. Conociendo este nuevo sujeto pedagógico, la educación puede renovarse a través de una pedagogía atractiva. Motivar y considerar las necesidades reales de las personas. Es importante señalar que la política pública en materia de EPT y el desarrollo de la inclusión a nivel educativo y social ha sido ampliamente discutida y socializada en todo el mundo, en conferencias y congresos, así como en América Latina. Pero ¿en qué sentido la educación es para todos? La respuesta ideal a esta pregunta es que, si bien el cambio sociocultural ha tratado de ocurrir a lo largo de los años a través de la aceptación y la adaptación, a la creencia. Con esto en mente, Petrou et al. (2009) identificaron problemas que continúan obstaculizando el desarrollo inclusivo en la educación, caracterizaron estas barreras como 'pausas' y concluyeron que:

[...] ¿Dónde aparecieron las brechas? Después de todo, siempre está relacionado con la insuficiencia de mano de obra y recursos materiales. Además, una cultura reformista inclusiva tiende a degenerar en tolerancia o, en el mejor de los casos, asimilación porque no logra crear o mantener escuelas, aulas y maestros inclusivos. Aunque muchos alumnos con discapacidad ingresan al

centro, esto no significa necesariamente que haya habido innovaciones en la organización, el plan de estudios o la enseñanza. Tampoco requirió políticas más expansivas por parte de la administración o un poder estatal verdaderamente inclusivo. Las prácticas no cambian sin transformaciones culturales. Por naturaleza, en el mejor de los casos se limitan a lugares, docentes e intervenciones específicas (Petrou, 2009; citado en Escudero y Martínez, 2011, p. 98).

Estas brechas o barreras luego se abordan y modifican para mejorar la educación. Es muy importante reconocer que el cambio conceptual de la exclusión a la inclusión y, en última instancia, a la inclusión transmite un mensaje sociocultural de aceptación gradual de la diversidad. Sobresale incluso el escritor Escudero. Según Martínez (2011), esta integración incluye recursos materiales y humanos, *“como la adecuación de espacios, la eliminación de barreras físicas y la creación de nuevos roles profesionales (Existen varios elementos contrapuestos que no responden a normas culturales, adaptaciones sustanciales y prácticas establecidas”* (p. 98). Esto sugiere que el paso de la exclusión a la inclusión también debe tener en cuenta un cambio de paradigma que cambia la prioridad sociocultural de inclusión de estudiantes y/o minorías identificadas. Asimismo, Martínez destacó lo siguiente en su estudio de 2005, *“Respuestas a la diversidad: las posibilidades y limitaciones de la inclusión social y educativa”*.

[...] Es precisamente esta forma de entender y tratar la diversidad la que oscurece la inclusión de la discapacidad y todos sus sutiles inconvenientes de asimilación y exclusión: el currículo no se adapta, sino que se desmorona; espacios especiales; programas especiales; profesionales que suelen ser marginados, por decir lo menos (Martínez, 2005; citado en Escudero y Martínez, 2011, p. 99).

Considerando las debilidades, estos vacíos u obstáculos de la educación inclusiva, el fortalecimiento e inclusividad del concepto de educación es el primer paso para crear una realidad holística en la sociedad donde se valore la diversidad. Es muy importante considerar los fracasos históricos de las sociedades y cómo la opresión, la discriminación, la violencia y la segregación se siguen repitiendo a nivel sociocultural y educativo. A nivel mundial, latinoamericano y nacional, es difícil considerar el verdadero significado de la educación inclusiva, qué hace y por qué existe hoy. El uso forzado de la palabra inclusividad ha creado una imagen distorsionada de que la educación y la sociedad son para todos, entonces, ¿en qué sentido la educación inclusiva es realmente educación para todos? ¿Cuál es la realidad de las personas que están aisladas de la educación? ¿Se sienten efectivamente integrados en la sociedad? Hay muchas preguntas sobre la inclusión, pero

para empezar a pensar, esta fase o etapa intermedia de la educación inclusiva será vista como una distorsión, porque si bien los cambios sociales, culturales, estructurales y políticos benefician a los excluidos social y educativamente, aún no se vislumbran. conseguir. Inclusión verdadera, pero ¿qué cuenta como inclusión verdadera?

1.7 Concepciones políticas de la Educación Inclusiva en América Latina.

En el pasado, ha habido diferencias en la política nacional, el desarrollo sociocultural de diferentes naciones o países, la diversidad cultural y la diversidad sociológica en América Latina. Esta diversidad ha llevado a criticar la desigualdad en todos los ámbitos del desarrollo actual de la región, tanto en su carácter político como en sus desafíos socialdemócratas. Esta es la razón por la cual la UNESCO se abrió a nuevas políticas ideológicas. Los niños, jóvenes y adultos tienen menos oportunidades para la comunidad antes de recibir educación. Llama la atención que los objetivos de EPT (Dakar, 2007) reiteran lo siguiente. Para lograr los objetivos del programa Educación para Todos, es necesario llegar a niños, jóvenes y adultos, especialmente niñas y mujeres, a quienes antes se le negaba el acceso a la educación básica.

Por otro lado, se concluyó que una buena educación es aquella que da cabida a todos los estudiantes, independientemente de su género, condición económica o social, nacionalidad o raza, ubicación geográfica, necesidades especiales de aprendizaje, edad o religión (UNESCO, 2008.). Cabe destacar hitos importantes en la historia de la educación inclusiva en América Latina y el mundo ¿Cuánto cuesta entender que toda persona es sujeto de derechos y necesita educación para su pleno desarrollo? Sorprendentemente, cuando la Declaración Universal de los Derechos Humanos entró en vigor a mediados del siglo XX, la educación primaria definió "*el derecho a la educación gratuita para todos los niños*", 1994), que establece que "*las escuelas deben ser inclusivas para todos los niños, independientemente de su condición física, intelectual, social, emocional o de otro tipo, y es en las escuelas donde la diversidad comienza a ver la luz de la sociedad*".

Deben incluir niños dotados y talentosos, niños con discapacidades, niños de comunidades remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, raciales o culturales y niños de otros grupos o áreas desfavorecidos o marginados, al tiempo que se enfatiza que los grupos deben diferenciarse en la Educación para Todos. La UNESCO (2001) finalmente ideó estándares más inclusivos que enfatizan el derecho a la educación de las personas con discapacidad, pero ¿cómo está América Latina abordando estos temas?

1.8 Establecer los Tejidos Convivenciales para Erradicar la Figura del Excluido

Es cierto que el mundo se está volviendo más colorido. Gracias a la tecnología y la introducción de la alta definición (Hi-Fi), el gris y el negro son en gran parte cosa del pasado y ahora disfrutamos de colecciones coloridas y ricas en posibilidades. Caperucita Roja es la excepción, no la regla, ser de una familia adinerada no es la norma y ha sucedido todos los días desde la antigüedad, lo cual es realmente anormal. Las estadísticas muestran que las élites suelen representar el 1% o menos de la población, y en la edad media la tradición de Caperucita Roja, transcrita por primera vez en texto por Perot (1697), no fue una excepción. La Caperucita Roja de 1812 de los hermanos Grimm presenta a Caperucita Roja antes que lobos, otros aldeanos y el propio leñador. Este contraste entre ciudades seguras y bosques peligrosos es una simple metáfora de civilización y barbarie. El estatus de Caperucita Roja como "objeto de deseo" se deriva no solo de la juventud y la inocencia que representa, sino también del hecho de que en realidad usa una caperuza roja, un signo de la clase élite a la que pertenece, comparado con otros, tiene un sentido débil y se ve muy "claro".

El tinte rojo era inusual en los antiguos países nórdicos debido a los materiales necesarios para hacerlo. Solo la élite del poder económico y político puede ordenar importaciones desde lugares distantes. Es el trasfondo del texto, que se origina en el dialecto de la población local. Como resultado, los colores brillantes y los contrastes de negro gris oscuro son estampados. Ahora la élite y las masas deben comenzar a distinguirse por otros signos que no son aceptables para alguien que representa la otra parte del espectro, porque si la masa se viste de colores, si los bosques y las ciudades pierden sus cercas o fronteras, si todos somos colores se desgasta y la diferencia desaparece: hay que hacer otras simetrías. Por supuesto, comenzar a usar ropa colorida no cambia el estado de la multitud, cuya falta de color es un símbolo de monotonía, pero te permite encontrar otras formas de superar este estado de la multitud y abrir tu imaginación: qué más podría ¿Deseo? En definitiva, se trata de quién soy (o incluso de ser algún día quien quiero ser, aunque hemos aprendido que primero vienen el deseo, luego el saber que puedo y la lucha por conseguirlo).

Recordemos cómo las mentes de Soderbergh y Gringo imaginaron el lado mexicano de la frontera (Tijuana), aunque la tentación de dejar a las masas en la sombra aún existe y es una realidad en muchas partes de nuestro mundo, incluso en las zonas más remotas. Destacado en la película de 2000 *Traffic*, quieren vernos desteñidos y uniformados, por lo que el término "masa" se usa burlescamente. Barrios marginales, ciudades enteras (los barrios marginales de *Ready Player One*, el libro de 2011 y la película de 2018, respectivamente), uniformes escolares, mentes aburridas y envejecidas. Al igual que con los

films mencionados, la elección es la pantalla (en todas las formas imaginables que brinda el mencionado Hi-Fi: TV, videojuegos, transmisión, películas, tabletas, teléfonos, revistas de moda, vitrinas, centros comerciales, algún otro lugar cercano, etc). Pero ¿qué color usamos en realidad y, lo que es más importante, qué color vemos cuando miramos la ropa? ¿Tenemos la capacidad de sobresalir y abrazar esa diferencia? Comiéndola y haciéndose pasar por su abuela, el lobo espera vengar un antiguo insulto de la élite. En los hermanos Grimm, los leñadores le dispararon. Un "parecido" lejano que defiende personajes ricos aparentemente inocentes: Leñadores y lobos es lo que dicen, no sabemos la respuesta, pero la capa roja, la posibilidad y el derecho a llevarla como prenda, no debe ser una anomalía, sino un fenómeno normal. ¿Buscamos venganza por los agravios o ser aceptados y respetados por lo que somos? ¿Tendrán los lobos otras pieles para dejar de ser lobos? En este ensayo, Cabral y González, (2020) presentan una amplia discusión sobre el estado actual de la educación política, que va desde la fantasía hasta otros relatos más realistas.

La clave es crear, mantener y sostener espacios de aprendizaje verdaderamente inclusivos, ¿verdad? en efecto, inicia con el mensaje: "contener" es un verbo que básicamente muestra una simple dicotomía: afuera-adentro: en espacios cerrados para nosotros. Por ello esta es la primera pregunta: ¿Debemos seguir educando salas, aulas, clubes, disciplinas, juegos de apariencia? Depende de nosotros si queremos incluir o no a extraños, ambas situaciones, tanto el encierro interno como la exclusión externa, parecen igualmente ingratas, a pesar de que insisten en que el encierro es un aspecto "bueno" y agradable. Para los autores es una barrera importante para la inclusión efectiva, es la falta de comprensión de lo que significa la diversidad en la condición humana más amplia.

Dejando esta discusión a un lado por unas pocas líneas está otro tema estrechamente relacionado. Según el enfoque de Peter Maclaren (1984), este problema inicial (incluyendo la comprensión de la diversidad) es lo que la pedagogía crítica llama una "contradicción", se aclara: no solo estamos hablando de la ya explicada naturaleza dicotómica del concepto de "inclusión", donde la regularidad está groseramente polarizada y la irregularidad (despectiva o al menos políticamente incorrecta: normal y anormal), pero también cuestionamos si dicha normalidad, en forma de "corrección" define parámetros que no necesariamente hacen a los individuos iguales o al menos similares.

Los teóricos dicen que no, o al menos los constructivistas nos quieren hacer creer, pero ¿entendemos plenamente nuestra diferencia como individuos? Si no aceptamos la representación y sus amplias posibilidades en nuestras aulas, si no entendemos nuestra diversidad como individuos. Volvamos a la pregunta original: si ni siquiera sabemos qué es ese cuerpo, mente, espíritu o deseo, ¿con qué frecuencia queremos incluir a otra persona? Volvamos a los teóricos críticos cuya afirmación central es que ni los hombres ni las mujeres son verdaderamente libres, que vivimos en un mundo de contradicciones y asimetrías de poder, y que existen conexiones ineludibles entre los sujetos, sus sociedades y

sus entornos. Estas posiciones teóricas son dialécticas, o teorías que primero reconocen que los problemas sociales son más que simples problemas, la experiencia personal aislada o fracaso de las estructuras sociales. El entorno de interacción entre el individuo y la sociedad es la fuente real de estos problemas (McLaren, 1984, p.204.) Cuando una persona está incómoda, hay comunicación un efecto más profundo y duradero que va más allá de la posible incomodidad o fracaso del equipo en casos extremos. Según McLaren, la teoría dialéctica intenta ignorar los orígenes, las relaciones de significado y representación tradicionalmente aceptados, siguiendo la interacción del contexto, los constituyentes y los sistemas y hechos internos. La teoría crítica nos ayuda a centrarnos en ambos lados de la tensión social simultáneamente, explorando la inclusión, la diversidad en el centro de sus problemas potenciales el alcance y la importancia de sus interrelaciones.

El pensamiento dialéctico, que originalmente implicaba buscar posibles contradicciones, se convirtió así en una forma de pensar cuestionadora y abierta que requería profundas reflexiones entre las partes de los elementos y el todo. Superar la situación contradictoria requiere un nuevo pensamiento constructivo y nuevas acciones constructivas cuando las contradicciones se hacen evidentes. (1984, McLaren). El autor destaca que, sin desconocer sus lados polarizadores, existe una complementariedad dinámica entre los elementos en una aparente "contradicción", lo que permite entenderla como una tensión, más que como una simple y nuevamente cruda relación entre la confrontación estática de los elementos. Polos múltiples Según Page (pág. 12), los elementos del enfoque dialéctico "se consideran mutuamente constitutivos en lugar de separados y distintos".

Visto así, una contradicción como esta, *"querer incluir, pero no comprender la diversidad"* se puede distinguir de una paradoja porque, según McLaren y los teóricos críticos, "hablar de una contradicción es pensar que se puede lograr a través de una nueva solución, y hablar de paradoja es pensar que dos ideas irreconciliables permanecen inertes entre sí" (p. 13). 204. Esto proporciona una ventana muy amplia para la consideración de las cuestiones planteadas al principio. Así que las escuelas son un vehículo para fomentar la influencia de los estudiantes en temas de justicia social y para apoyar, legitimar y renovar los intereses del aula, con el objetivo de producir trabajadores sumisos, obedientes y mal pagados del futuro. La principal contradicción del sistema educativo en México y gran parte de América Latina es que se mira a la escuela como un lugar de represión y liberación del inconsciente colectivo e individual, así como otras manifestaciones de las relaciones humanas también están llenas de este patrón fundamentalmente contradictorio.

Al estudiar lo que los autores entienden desde la teoría y la práctica, la participación y organización de las redes sociales en la experiencia educativa. Primero, no olvidar que la búsqueda de la verdad histórica de la educación de élite es en realidad un fenómeno político: la enfermedad de la "buena voluntad". Es el deseo de continuar la cruzada, el

trabajo de emancipación, escribir errores que muestren profundidad política. Se detallan palabras como tolerancia, respeto, integración y encontrarás la combinación: "buena voluntad". Pensar ahora, dejar de hablar de lo personal (por ejemplo, los propósitos de año nuevo y lo político promesas de resolver mágicamente los problemas del pasado), y no nos arriesguemos: esto es algo que nuestro país realmente entiende. Que diferentes somos. Sí, cuánto nos estamos divirtiendo, ¿queremos colores diferentes?

CAPÍTULO II

2.1 CONTEXTO EDUCATIVO INCLUSIVO LATINOAMERICANO

En este capítulo se abordará el movimiento de inclusión en América Latina y el Caribe con referencia a instituciones como el Banco Mundial, la UNESCO y la OEI. El Banco Mundial tiene como objetivo erradicar la pobreza a través de préstamos, créditos y otras formas de apoyo financiero, y es una fuente de asistencia financiera y técnica para los llamados países en desarrollo. La Autoridad define áreas de actuación relacionadas con la inclusión, así como otras áreas que corresponden a la dirección general de la agenda europea. En el informe “Diagnóstico actual y desafíos futuros” (García, 2006), el Banco Mundial brinda un diagnóstico de la educación inclusiva en América Latina y el Caribe.

Cabe señalar que entre los participantes de estudio se encuentran países participantes del Caribe (Santa Lucía, San Cristóbal y Jamaica), del Cono Sur (Argentina) y de Centroamérica Chile, Paraguay, Uruguay, Nicaragua, con la participación de El Salvador, Honduras, por los representantes de Costa Rica, Panamá, Brasil y México. Pero como no incluye a Ecuador, sin embargo, este importante país latinoamericano, se mencionarán sus resultados. Este diagnóstico define seis ejes de trabajo estratégico:

- Asuntos públicos.
- Adaptabilidad.
- Cambios de curso.
- Crear material y ayudas didácticas.
- Interacción con la familia y la comunidad local.
- La formación del personal.

Este capítulo, destaca cómo pocos docentes están capacitados en la teoría y la práctica de la inclusión en las escuelas ordinarias. Dada la necesidad de formación del profesorado, se recomienda evaluar las necesidades especiales desde una perspectiva pedagógica y no clínico-patológica. Abordar los problemas iniciales y de largo plazo de esta situación de manera oportuna. Al considerar el marco europeo, es evidente que en este diagnóstico se repiten varios principios, como la importancia de la política nacional en todos los documentos examinados, la transformación del currículo para tener en cuenta la diversidad de los estudiantes, la creación de nuevos aprendizajes, tecnologías y la importancia de la preparación docente para garantizar la importancia de la educación inclusiva. El informe UNESCO-OIE titulado "Análisis Exploratorio de los Informes nacionales, presentado en la Conferencia Regional sobre Educación Inclusiva de América Latina 2008" en Chile y se cita a continuación por su relevancia didáctica y política.

Massimo Amadio, un experto en la materia que participó en la Conferencia Internacional de Educación de 2008 resume las ideas principales (2009, pp. 2-15).

1. Marco jurídico y legal que incluye todo el derecho internacional y refleja los derechos de las personas con discapacidad.

2. Marco general de política educativa: brindar educación de calidad a todos los latinoamericanos es su mayor desafío. La educación es la piedra angular para crear una sociedad justa e igualitaria.

3. Métodos y conceptos de educación inclusiva: En América Latina, solo unos pocos países, como Ecuador, Argentina y Brasil, tienen una comprensión más clara de la importancia de la educación inclusiva, mientras que otros países carecen de esta perspectiva. Tanto Bolivia como Guatemala están incluidos. La educación inclusiva a menudo se entiende como centrada en las diferencias o al servicio de los estudiantes con discapacidades y necesidades especiales.

4. Colectivos prioritarios: Como ya se mencionó, se entiende por inclusión dirigirse a personas con discapacidad o necesidades educativas especiales, pero hay otras visiones de que también hay lugar para niños hospitalizados, desplazados, víctimas de violencia, infectados por el VIH, etc.

5. Currículo e inclusión: un currículo abierto para todos los alumnos que incluye nuevos temas como derechos humanos, igualdad de género o educación sexual, con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades para niños.

6. Retos: Todos los países luchan por la igualdad, la calidad y la inclusión de las minorías. Estos tres principios fundamentales plantean preguntas y desafíos. Todo ello favorece la igualdad de oportunidades y previene indicadores de exclusión social y marginación. Congreso Internacional de Educación (UNESCO-OIE, 2008, p. 4-11) en Ginebra se anunciaron varios temas, conclusiones y recomendaciones clave por orden de importancia.

1. Métodos, alcances y contenidos de la educación inclusiva. La educación inclusiva es vista como un proceso continuo. Los principales objetivos de esta lucha son la desigualdad social y los niveles de pobreza, que se abordan a través de políticas intersectoriales, al tiempo que se promueve una cultura y un entorno de aprendizaje favorables a los niños en las escuelas.

2. Política nacional de apoyo a la educación inclusiva. Políticas que establezcan mecanismos de seguimiento y evaluación de la condición de las personas excluidas a fin de diagnosticar con precisión su condición.

3. Sistemas, interacciones y transacciones relacionadas con la educación inclusiva. Un sistema que asegure la participación de los estudiantes y sus familias en la toma de decisiones y conecte el trabajo colectivo, las alianzas entre comunidades y escuelas que benefician activamente a niños y jóvenes.

4. Estudiantes y docentes involucrados en la educación inclusiva. Dotar a los docentes de conocimientos, habilidades y valores inclusivos es fundamental para maximizar el desarrollo de cada alumno. Para lograr una educación inclusiva de calidad,

deben contar con las herramientas necesarias para facilitar el proceso de aprendizaje. Las preocupaciones sobre la integración de los sistemas educativos se han expresado repetidamente en la región de América Latina. Uno de esos temas es la alfabetización, que se considera uno de los mayores desafíos de la educación en América Latina. SIRIED⁷, PEE⁸, PRELAC⁹, red INNOVEMOS¹⁰ u OEA¹¹ son algunas de las organizaciones que se ocupan de este problema. Considerando el alto índice de deserción escolar, países como Paraguay, Honduras o Argentina ofrecen programas de alfabetización¹² y trabajan, por un lado, en la prevención del fracaso escolar.

En contraste, países como Brasil, Colombia y Uruguay han tomado iniciativas para frenar la deserción escolar y capitalizar las dificultades que enfrentan las poblaciones indígenas y rurales, un grupo particularmente vulnerable. Ecuador cuenta con un programa para pueblos indígenas para promover el entendimiento intercultural. Debido a que muchas familias en esta situación necesitan asistencia para ayudar a sus hijos a obtener una educación, países como Brasil, Colombia, Perú y Ecuador cuentan con un sistema de este tipo. Este es otro factor importante para promover la inclusión implantando los marcos estratégicos de UNASUR¹³, MERCOSUR¹⁴ y CAN¹⁵ reflejan varias estrategias educativas que deben ser nombradas de acuerdo a su importancia a nivel regional en el contexto latinoamericano COSECCTI¹⁶, Estatutos UNASUR¹⁷. Artículo II numerales 2, 5 y 7 - destacan algunas áreas relacionadas con la igualdad e inclusión social, la calidad y cobertura de la educación y la convivencia intercultural. El Plan Estratégico Comunitario MERCOSUR¹⁸ (2011, p. 13). La educación que se propone es: Adoptar e implementar una política educativa que apoye la ciudadanía regional, la cultura de paz, el respeto a la democracia, los derechos humanos y el medio ambiente. El secretario general de la CAN afirmó que promover una educación de calidad ayudará a fortalecer la integración regional (2011, p.91) señaló algunas características comunes entre los países, incluida "la necesidad de combatir la pobreza y la desigualdad, la exclusión social, cultural, y promover el acceso a los servicios y la infraestructura. La siguiente tabla 1.6 muestra las prioridades europeas y latinoamericanas para el desarrollo inclusivo en las Américas.

⁷ Sistema Regional de Información Educativa de América Latina y el Caribe

⁸ Proyecto principal para América Latina y el Caribe

⁹ Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe

¹⁰ Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe

¹¹ Organización de los Estados Americanos (Comisión Interamericana de Educación).

¹² La Alternativa Bolivariana para las Américas (ALBA) han implementado programas para erradicar el analfabetismo en los países integrantes: Nicaragua, Cuba, Venezuela, Bolivia, Ecuador y algunas islas del Caribe Oriental.

¹³ Contemplado en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007).

¹⁴ Unión de Naciones Suramericanas

¹⁵ Mercado Común del Sur

¹⁶ Comunidad Andina de Naciones. Cuyos países integrantes son: Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia.

¹⁷ Consejo Sudamericano de Educación, Cultura, Ciencia, tecnología e innovación.

¹⁸ Países integrantes; Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Paraguay, Perú, Surinam, Uruguay y Venezuela.

Tabla 2.1.

Prioridades de desarrollo en inclusión en América Latina

	Áreas prioritarias de desarrollo	Áreas comunes ambos contextos
Europa	-Participación alumnado -Formación docente -Cultura y valores inclusivos y de colaboración -Flexibilidad de recursos y gestión -Política y legislación sobre E.I -Currículum inclusivo -Sistemas de evaluación formativa -Incentivos -Cooperación intersectorial -Sistemas de apoyo interdisciplinar y de responsabilidad -Educación multicultural en el aula	-Formación docente -Políticas públicas -Cultura inclusiva/paz -Currículum inclusivo -Multiculturalidad e <u>In-terculturalidad</u>
LAC	-Políticas públicas -Erradicación de la de pobreza -Atención grupos prioritarios -Adecuación curricular -Equidad y calidad -Formación docente -Inclusión social -Cobertura en educación -Accesibilidad Cultura de paz -Alfabetización -Interculturalidad -Desarrollo material pedagógico -Relación familia y comunidad -Acceso a servicios e infraestructura	-Flexibilidad y acceso a recursos/servicios

Fuente: Montánchez, et al, (2016)

De las 183 personas participaron en el Foro de Dakar en el año 2000, muestra el compromiso de la comunidad internacional con la protección de los más vulnerables, para ello es necesario centrarse en los requisitos básicos de aprendizaje. En esta oportunidad se estuvo en capacidad para evaluar el desempeño y la experiencia, de los errores cometidos, así como de sus resultados principales considerados por la UNESCO (2000, pág. 8) están:

- Ampliar y fortalecer la formación previa en la primera Infancia, especialmente para los más vulnerables.

- Proveer para todos los niños, especialmente para el 2015, la educación está necesaria primaria gratuita y obligatoria.

- Garantizar que se cumplan todos los requisitos de aprendizaje para los jóvenes, y adultos que estuvieran satisfechos con la igualdad de acceso a los programas de formación y preparación adecuados.

- Asegurar el acceso equitativo al aprendizaje básico y de por vida para todos los adultos y aumentar el porcentaje de adultos que saben leer y escribir en un 50 por ciento, con un enfoque en las mujeres.

- Para 2015, eliminar la brecha de género en la educación primaria y secundaria, lograr la igualdad educativa y garantizar que las mujeres jóvenes tengan acceso pleno e igualitario a una educación primaria de calidad y logren excelentes resultados.

- Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación asegurando al mismo tiempo resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, particularmente en lectura, escritura y matemáticas.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) se establecieron en el año 2000, decisión de 189 estados miembros de la ONU que acordaron que la implementación para 2015 era apropiada. Fueron ocho los objetivos establecidos.

- Poner fin al hambre y la pobreza extremas.
- Lograr educación primaria universal.
- Apoyar la liberación y la igualdad de la mujer.
- reducción de la mortalidad de menores de cinco años.
- Mejorar la salud materna.
- Lucha contra la malaria, el VIH/SIDA y otras enfermedades.
- Velar por la preservación del medio ambiente.
- promoción de la asociación mundial para el desarrollo. (Naciones Unidas, 2013, págs. 1-3).

Para entonces, dos objetivos tenían carácter de: la igualdad de género en la educación y la educación primaria universal, los cuales fueron destacados en el Marco de Dakar. Estas prioridades mencionadas no se alcanzaron para el 2015, debido a la falta de voluntad política y la incapacidad de los países para cumplir con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, como los de las Naciones Unidas. Para identificar temas para consideración futura, la ONU consulta con líderes mundiales para dar forma a la futura agenda de desarrollo 2030 con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que serán destacados más adelante. Los objetivos planificados se evaluaron como inalcanzables en 2015, pero parece haber un compromiso global tanto en Europa como en América Latina y el Caribe para hacerlos posibles en el futuro.

En resumen, el movimiento de inclusión debe avanzar para asegurar y lograr:

- Las personas reconocen que la vida temprana como una época de vulnerabilidad.
- La educación es gratuita y obligatoria.

- Acceso justo y equitativo para todos los niños.
- Convivencia de hombres y mujeres en un entorno educativo donde prima la igualdad.
- Asignación de componentes para la educación superior, formación de profesores. Un 50 por ciento más de adultos deberían saber leer y escribir. El acceso está disponible para todos los adultos, especialmente las mujeres, justo tanto para la educación permanente como para la fundamental.
- Deben eliminarse las disparidades entre géneros en la educación primaria para lograr la igualdad en la educación secundaria, garantizar el acceso de las mujeres jóvenes a la educación. También se requiere un acceso pleno e igualitario a una buena educación básica, rendimiento que es bueno.
- Asegurar que todos los aspectos de la educación sean de alta calidad con resultados de aprendizaje reconocidos y cuantificables, sobre todo en materias como matemáticas, lectura y escritura.

1.8.1 Las Dificultades para Alcanzar la Inclusión en América Latina.

En términos generales, la Comisión Europea (C.E.), reconoció el marco estratégico de educación y formación, como motor de crecimiento económico y social de la sociedad del conocimiento, entre los objetivos principales de la educación y las políticas, recogidos por el Diario Oficial de la Unión Europea sobre formación, (2009, págs. 3-4) se tienen:

- Aprendizaje constante.
- Impulsar la eficacia y el calibre de la formación y la educación.
- Fomentar la ciudadanía activa, la cohesión social y la equidad.
- Fomentar el espíritu empresarial y otras formas de creatividad, en todos los niveles de formación y educación.

El marco estratégico realiza un seguimiento de los principios rectores de Europa en 2020, las acciones específicas que ayudaron a apoyar la estrategia 2020. Mediante cinco objetivos para la inclusión: empleo, innovación, educación, integración social y clima/energía, tanto para la Unión Europea como para los Estados miembros. Los objetivos claves y los resultados esperados son:

1. Con respecto a la educación.

- Reducir las tasas de abandono escolar temprano por debajo del 10%.
- Lograr que los adultos entre los de 30 a 34 años, al menos el 40% completen cursos de nivel terciario.

2. En cuanto a la integración:

- Reducir el número de personas en situación de pobreza o riesgo de exclusión social en al menos 20 millones. (C. E, 2013, párr. 6-7).

La UE otorga prioridad a la reducción del abandono escolar prematuro, la finalización de los estudios terciarios, el número de personas que viven en la pobreza y la exclusión social, lo que tendrá un impacto en su tiempo en la educación, cuando se trata de cuestiones educativas y de integración. Estos objetivos brindan una visión integral de lo

que la UE pretendía para el año 2020. Los objetivos comunes que debieron alcanzarse están vinculados entre ellos y se dinamizan por ejemplo mejorar la educación aumentaría la empleabilidad y disminuiría la pobreza.

- El documento “Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación del bicentenario” (2010) es relevante para la región latinoamericana. Fue creado por la CEPAL, la OEI y la Secretaría General Iberoamericana. Siendo una de las estrategias más ambiciosas de los últimos años, esta iniciativa representa lo ya planteado en Jomtien (1990), el Foro Mundial de Dakar (2000), la Declaración de los ODM (2000) y los Objetivos de Educación para Todos (2015), así lo estableció el consejo asesor para la educación, la ciencia y la cultura de la organización (OEI, 2013, párr. 3):

- La ambición del proyecto se basa en su objetivo a largo plazo de contribuir al desarrollo social y económico de las naciones iberoamericanas a través de la educación y fomentar el crecimiento de una generación de ciudadanos instruidos y posteriormente libres en sociedades democráticas e igualitarias. El proyecto también debe jugar un papel crucial en la lucha contra la pobreza, la defensa de los derechos de las mujeres y la inclusión de los grupos más marginados, en particular las minorías étnicas, los pueblos indígenas y las personas de origen africano (OEI, 2013 párr. 3).

- Es un proyecto que contaba con el apoyo de numerosos gobiernos, naciones, grupos sociales y organizaciones de la sociedad civil que se dedican a la transformación de la población iberoamericana de su sistema educativo a través de la libertad, la igualdad y el desarrollo.

- Los desafíos para el 2021 se desglosaron en 11 metas generales, cada una con sus correspondientes metas, indicadores y niveles de ejecución específicos.

Los once objetivos se enumeran a continuación:

- Incrementar y ampliar la participación de la sociedad en iniciativas educativas.
- Lograr la igualdad educativa y eliminar todas las formas de discriminación en las aulas.
- Ampliar la oferta de educación básica y mejorar su enfoque educativo.
- Hacer más accesible la educación primaria y secundaria.
- Mejorar tanto el plan de estudios como el estándar de instrucción.
- Promover la educación técnico-profesional (ETP) como medio para cerrar la brecha entre educación y empleo.
- Proporcionar a cada individuo acceso a la educación a lo largo de su vida.
- Impulsar el estatus de la profesión docente para incrementar y fortalecer el espacio del conocimiento iberoamericano, para fomentar la investigación científica.
- Mayor inversión en investigación más desarrollo.
- Evaluar la eficacia del sistema educativo y del programa Objetivos de la Educación (OEI, 2010, p. 3).

Estos objetivos que integran la formación de docentes, calidad del currículo y apoyo a la conexión entre educación y empleo son esenciales para el desarrollo de la educación. Este trabajo tiene tres objetivos apasionantes:

1. Lograr la igualdad educativa y eliminar todas las formas de discriminación en las aulas. Es un desafío derivado de todos los tratados y conferencias internacionales previamente divulgados porque:

Asegurar que todos los niños puedan ingresar y permanecer permanentemente en el sistema educativo.

a. Meta 2: Al menos el 30 % de los hogares por debajo del umbral de la pobreza ahora reciben algún tipo de asistencia financiera para garantizar el pleno desarrollo y la asistencia escolar de los niños, y el 100 % para 2021.

b) Meta 3: Brindar asistencia especial a los pueblos indígenas, afrodescendientes, minorías étnicas y población de zonas urbanas y rurales pobres para lograr la igualdad educativa. La cantidad de estudiantes pertenecientes a minorías, aborígenes y afroamericanos que participan en ETP aumenta un 2 % al año, y la cantidad de estudiantes que ingresan a la universidad aumenta un 1 % al año.

C. Meta 4: Garantizar el acceso a una educación intercultural bilingüe de calidad para estudiantes de minorías e indígenas. El grado de éxito alcanzado se demuestra por el hecho de que las escuelas y los estudiantes reciben recursos y libros en su lengua materna, que los maestros los usan regularmente y que todos hablan su lengua materna con la misma fluidez que sus estudiantes.

d) Meta 5: El quinto objetivo específico es apoyar la inclusión pedagógica de los estudiantes con necesidades educativas especiales a través de modificaciones y asistencia focalizada. Entre el 30 % y el 60 % de los alumnos con necesidades educativas especiales asistirán a clases ordinarias, llegando al 50 % u 80 % en 2021, según el nivel de rendimiento alcanzado. (2010, pág. 148-149).

2 Proporcionar oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Debe garantizarse el acceso a la educación a los jóvenes y adultos más desfavorecidos y vulnerables (Objetivo 18).

a. La meta era alcanzar una tasa de alfabetización superior al 95 por ciento para 2015, y que entre el 30 y el 70 por ciento de los jóvenes y adultos alfabetizados continúen estudios equivalentes a la educación primaria.

b. Aumentar el número de jóvenes y adultos que participan en programas de educación continua presencial y en línea. El nivel alcanzado es tal que en 2015 el 10% de jóvenes y adultos participaron en uno u otro curso educativo, y en 2021 este indicador aumentaría a 20%. (2010, 156. lpp.).

Meta 19: Promover el desarrollo profesional de los docentes. El perfeccionamiento de la escuela primaria y la preparación inicial de los profesores de secundaria son los objetivos de los programas.

Meta 20: Al menos el 20-50 % de las cualificaciones de educación primaria en 2015 y el 50-100 % en 2021 muestran un nivel de logro, se elevaron del 40% al 80% de cada grupo de docentes certificados en el 2015 y se esperaba el 70% al 100% para 2021.

Meta 21: Promover la educación y la popularización de la profesión docente profesional. Logrado en la medida en que al menos el 20 % de las escuelas y los docentes participaron en los programas actuales de desarrollo profesional e innovación pedagógica en 2015 y al menos el 35 % lo hizo en 2021 (2010 157). Con este plan para 2021, se puede ver que América Latina está tratando de mejorar su nivel educativo para igualarlo al de los países desarrollados.

El objetivo del proyecto meta 2021 es "*trabajar juntos para situar la educación de los países iberoamericanos en el primer nivel de la Unión de los países más desarrollados*", y el secretario general de la OEI, Álvaro Marquesi, pidió específicamente que "la UE haya incluido en su programa de cooperación considerando las metas de los proyectos meta 2021, apoyar sus metas más importantes y proyecto común" (EFE, 2010, párr. 1). Estos nobles objetivos de elevar el nivel educativo en los países latinoamericanos sólo pueden lograrse con la ayuda y determinación de todos. Reflexiona que estos desafíos exigen una redefinición del papel de la sociedad en la deuda educativa, en palabras de Candau (2004, p. 264), "*reinventar la escuela*" porque este campo fue elegido para resolver problemas sociales temas que incluyen estrategias para promover la inclusión social, reducir la desigualdad y erradicar la pobreza.

Tabla 2.2

Metas y desafíos en inclusión en Europa y América Latina	
Metas y desafíos	
Europa (2020)	-Erradicación de la pobreza ²² -Mejoras en educación e inclusión
América Latina (2021)	-Igualdad educativa y superación todas formas de discriminación en educación -Igualdad de oportunidades en educación para todas las personas a lo largo de toda la vida

Fuente: Montánchez, et al, (2016)

Los recorridos anteriores muestran cómo la diversidad es una parte importante de un contexto multicultural donde la inclusión está profundamente arraigada. No cabe duda de que la inclusión es una forma de brindar mejores oportunidades para que las personas aprendan y mejoren su calidad de vida. La inclusión de todos, sean niños, jóvenes o adultos, independientemente de su género, raza o condición social y/o cultural, contribuirá a garantizar la igualdad de acceso a las oportunidades. Esto es lo que caracteriza a América Latina, la región con mayor diversidad étnica del mundo, la diversidad es evidente en el sistema educativo, donde los niños y jóvenes en las escuelas tienen una amplia mezcla de etnias: criollos, afrodescendientes, aborígenes, etc., así lo establece el Foro Social para las Américas¹⁹: la diversidad es uno de principios presentes, futuros y todas sus manifestaciones. Según el Movimiento Latinoamericano por el Derecho a la Educación (CLADE, s.f., párr. 4)²⁰ manifiesta que:

La discriminación sistémica, incluidas en diversas formas de discriminación que enfrentan las personas y los grupos dentro y fuera del sistema educativo, es uno de los principales obstáculos para la plena realización del derecho a la educación en América Latina y el Caribe. Esta discusión se centra en cómo garantizar que estos derechos se cumplan para las personas de bajos ingresos, las mujeres, los aborígenes, los afrodescendientes, las personas con discapacidad, los inmigrantes, los refugiados, los adultos y los grupos vulnerables. Los que viven libremente en el campo y las ciudades periféricas. Estos y otros grupos discriminados a menudo son ignorados no solo en las políticas nacionales sino también en las estadísticas oficiales. Es a través de la inclusión la mejor manera de garantizar la igualdad de trato para todos, que puede ayudar a transformar los sistemas escolares latinoamericanos.

¹⁹ El Foro Social Americano (ASF) es una parte integral del proceso del Foro Social Mundial (FSM), que comenzó en 2001 y se ha expandido para expresar el apoyo social, promover el pensamiento crítico y crear alternativas al orden neoliberal en el que todos creen. que "otro mundo es posible".

²⁰ Su comité de dirección está integrado por ActionAid for Americas, Agenda for Civil Education (Costa Rica), Latin American Association for Broadcast Education (ALER), Ayuda en Acción, Pacto Social por la Educación (Ecuador), Movimiento Boliviano por el Derecho a la Educación, Colombia. Coalición por el Derecho a la Educación, Foro por la Iniciativa Nicaragüense de Educación y Desarrollo Humano, Foro por el Derecho a la Educación en Paraguay y REPEM.

En muchos países, la creación de estructuras sociales y sistemas educativos justos e inclusivos depende de la inclusión. El movimiento de inclusión está desencadenando una serie de reformas que se espera desempeñen un papel importante pero crucial. Políticamente, los gobiernos de la región y otros organismos nacionales e internacionales apoyan el desarrollo de la educación inclusiva para combatir la discriminación y la exclusión social y educativa, contribuyendo a que sea una prioridad en todas las políticas educativas de América Latina. Cabe señalar que los gobiernos tienen la obligación de equiparar la formulación de políticas inclusivas con la innovación y el progreso, CLADE (s.f., párr. 3-9) su finalidad es promover la igualdad social y la erradicación de toda forma de prejuicio en América Latina y el Caribe, avanzando hacia una sociedad justa e igualitaria.

En consecuencia, dice:

Formular la lucha por la igualdad social y la abolición de todas las formas de discriminación en los sistemas educativos y en la sociedad; reconocer la existencia de diversas formas de discriminación y la responsabilidad de eliminarlas, para que la educación pueda volver a alcanzar su objetivo principal: la protección de la dignidad humana; Las obligaciones de los países latinoamericanos de ser responsables por el derecho a la educación; desarrollar e implementar políticas que ayuden a combatir la discriminación en la educación; se necesita un nuevo enfoque en la metodología de la enseñanza, la accesibilidad y la adaptabilidad para satisfacer las necesidades de la sociedad del conocimiento y el sistema escolar inclusivo y los nuevos desafíos que contribuirán a la creación de nuevos contenidos, nuevos programas, y políticas educativas; enseñanza/formación; desarrollo de tecnologías de cooperación interdisciplinaria.

El contexto de la educación inclusiva incluye cuestiones sociales y económicas más amplias. La educación es igualmente importante porque no se valora en los países latinoamericanos; donde el contexto incierto, cambiante y complejo es determinante. Cada región tiene sus propias características únicas, pero la exclusión, la desigualdad y la dependencia política y económica son rasgos comunes de la pobreza (Samaniego, 2006). La pobreza es un factor crucial en el desarrollo social. Es interesante ver la diferencia entre la pobreza y la falta de vivienda (indigencia), dos términos que son similares, pero tienen significados diferentes. (Otero, 2002, pág. La pobreza se define según organismos internacionales 11), el Banco Interamericano de Desarrollo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Para el Banco Interamericano de Desarrollo:

Es falta de acceso y conocimiento para mantener un nivel de vida digno; en este caso, los pobres son aquellos que carecen de alimentos o acceso a diversos servicios básicos, como educación, salud, agua potable, saneamiento, etc. (2002, 11. lpp.).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo:

Lo define de manera similar, refiriéndose a: La incapacidad de vivir una vida digna imposibilita la libertad política, el respeto a los derechos humanos, la seguridad personal, el trabajo asalariado y bien remunerado y la participación en la vida pública. (2002, 11. lpp.).

CEPAL (2010):

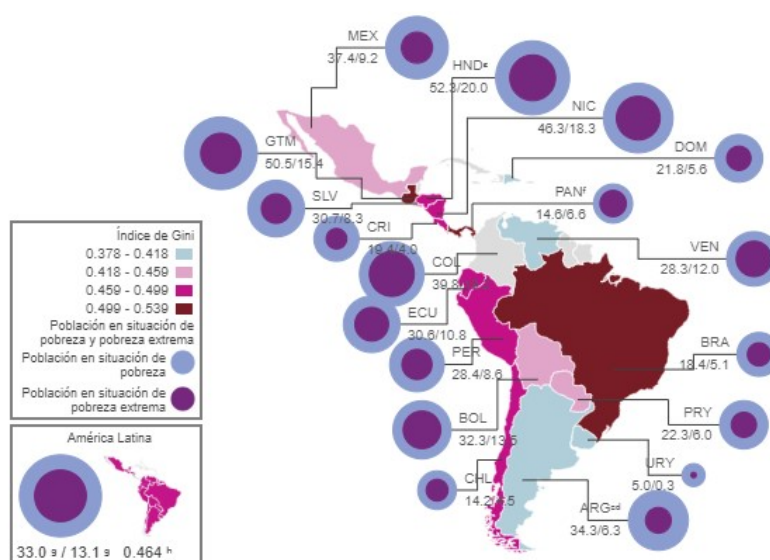
Esta es la definición de pobreza, de un estado de no tener los recursos suficientes para satisfacer las necesidades alimentarias más básicas. En otras palabras, las personas que viven en hogares cuyos ingresos no alcanzan para comprar una canasta básica de alimentos se consideran "extremadamente pobres", incluso si lo utilizan específicamente para este fin. Así, la "pobreza absoluta" se define como una condición en la que el ingreso de un individuo es inferior al precio de una canasta de bienes y servicios básicos, tanto alimentarios como no alimentarios (Bárcena, Prado, y León, 2010, p. 25).

Vale la pena señalar que ambas definiciones presuponen evaluaciones de la exclusión social más allá de la pobreza o la falta de recursos. Siguiendo esta explicación, la Figura 2.2 muestra cómo para el año 2020 se incrementaron los indicadores de pobreza se elevaron el 33% y el 13,1%. Son 204 millones de personas que encajan en la definición expuesta por la CEPAL para el año 2010, así 81 millones de personas no tuvieron los recursos para comprar la canasta básica alimenticia.

Figura 2.1

Pobreza y Distribución del Ingreso

Población en situación de pobreza^a y pobreza extrema e índice Gini
(En porcentajes y valores entre 0 y 1)
2020



Fuente: CEPAL: Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

^a incluye a las personas que se encuentran en situación de pobreza extrema. Los datos corresponden a 2020, excepto en los casos de Guatemala, Nicaragua y Venezuela (que corresponden al 2014 y de Honduras y Panamá pertenecen al año 2019). Promedio basado en las cifras estimadas al año correspondiente en 18 países. Promedio simple calculado sobre la base del último año disponible incluye 18 países.

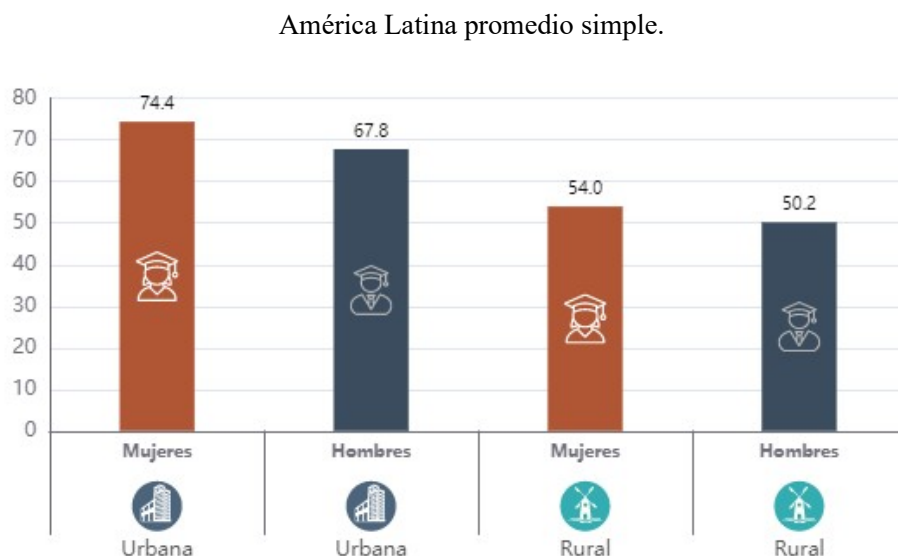
Nota: Los límites y los nombres que figuran en este mapa no implican su apoyo o aceptación oficial por las Naciones Unidas.

La figura 2.2 presente la distribución de la población adulta entre 20 y 24 años, sin culminar la enseñanza secundaria. Alcanzar la meta de la educación secundaria, implica un avance importante para integrar las personas con edad productiva de incorporarse al campo laboral a la sociedad para lograr mejorar la calidad de vida propia y la de su familia. En el

área urbana 74% de las mujeres, 68% de los hombres se ubican en esta meta. Sólo la mitad de los jóvenes de ambos sexos, han llegado a terminar la secundaria en las zonas rurales

Figura 2.2.

Personas que alcanzaron la educación secundaria, distribuidas por zonas geográficas de residencia y sexo.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y El Caribe. (CEPAL, 2022).

La culminación de la educación secundaria se considera un paso fundamental para alcanzar niveles de integración al bienestar y la ciudadanía en las sociedades contemporáneas. Este indicador calcula la proporción de jóvenes de 20 a 24 años que completaron su educación secundaria.

2.2 La Discapacidad y el Desarrollo Inclusivo Sostenible

La adopción de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en 2006 ha aumentado significativamente la conciencia pública sobre esta emergencia humanitaria. El reconocimiento de los derechos humanos de las personas con discapacidad ha aumentado la necesidad de un programa de desarrollo comunitario inclusivo y aumentado su visibilidad en la sociedad. El tratado, que ha sido ratificado por todos los países de América Latina y el Caribe, ofrece nuevas oportunidades y desafíos.

Aún existen importantes obstáculos para que los jóvenes con discapacidad ejerzan efectivamente sus derechos. Por ejemplo, algunos jóvenes con discapacidad crecen sin ser conscientes de sus derechos básicos o sin adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para utilizar estos derechos para apoyar sus objetivos de vida. Esto duplica la discriminación contra los jóvenes con discapacidad, tanto por edad como por discapacidad.

Otras exenciones relacionadas con la discapacidad incluyen aquellas basadas en el sexo, la edad, el lugar de residencia, el estado social, el estado étnico-racial o el estado migratorio. Todas estas excepciones son los ejes estructurales de la matriz de desigualdad social. (CEPAL, 2016). Como resultado, casi todos los PJCD enfrentan desafíos y brechas en el acceso a oportunidades de desarrollo como educación, empleo, salud, protección social, etc. por una razón u otra. (Naciones Unidas, 2016).

Superar la exclusión histórica y estructural de la discapacidad que ha creado la situación de desigualdad que caracteriza hoy a América Latina y el Caribe requiere avanzar en la transformación social, la capacidad institucional y los procesos de cambio cultural y actitudinal. Debido al marcado contraste entre la realidad demográfica actual y el avance del sistema legal, este proceso de transformación es aún más relevante y urgente. Las siguientes ideas se consideran piedras angulares para desarrollar una estrategia efectiva para mejorar la inclusión de jóvenes con discapacidad.

2.2.1 El Concepto de Discapacidad.

El preámbulo de la CDPD (Naciones Unidas, 2006) reconoce que el concepto de discapacidad está evolucionando y se establece en consecuencia. Las interacciones entre las personas con discapacidad y las barreras ambientales y de actitud que les impiden participar plena y efectivamente en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás.

El artículo 1 de la CDPD establece la siguiente definición de discapacidad:

"Aquellos con impedimentos físicos, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo se consideran discapacitados. Estos impedimentos, combinados con otros impedimentos, pueden impedirles participar plena y equitativamente en la sociedad".

Dado que la disfunción en sí misma no amenaza el ejercicio de los derechos fundamentales, esto significa que los impedimentos definen la discapacidad. Por lo tanto, mediante la adopción conjunta de diseño, apoyo, asistencia técnica y haciendo ajustes razonables, estas barreras pueden eliminarse para garantizar el pleno respeto de los derechos humanos de estas personas. Por lo tanto, son más o menos temporales y no se

consideran discapacidades, excepto las deficiencias específicas que pueden ocurrir de forma natural o no intencional durante la vida de una persona. Al considerar la discapacidad de esta manera, podemos y debemos prevenirla y/o cambiarla, en lugar de verla como una condición personal o una característica definitoria. Es una construcción colectiva a medida que más personas dan un paso adelante y muestran la solidaridad, la responsabilidad que exige la fragilidad de la vida humana. En otras palabras, aunque las limitaciones o deficiencias funcionales pueden verse exacerbadas por varios factores, la discapacidad puede reducirse evitando la progresión de la deficiencia. Se puede usar una ecuación simple que considera la discapacidad como el resultado de la interacción de las limitaciones funcionales de una persona y las barreras ambientales para ilustrar la idea de que un entorno discapacitante aumenta las limitaciones funcionales en grandes poblaciones (ver Tabla 2.3).

Tabla 2.3

Discapacidad y entorno
Limitación o diversidad funcional x barrera del entorno = discapacidad

Por tanto, independientemente del nivel de limitación o diversidad funcional de una persona, la discapacidad también sería 0, en un hipotético entorno libre de barreras, que sería igual a 0. Pero para una determinada disfunción, un entorno obstruccionista podría aumentar la discapacidad en la forma representada en la Tabla 2.4.

Tabla 2.4

Entorno como favorecedor y multiplicador de la discapacidad

**Limitaciones funcionales o diversidad 1 x degradación ambiental 1 = discapacidad 1
limitación funcional o diversidad 2 x degradación ambiental 5 = discapacidad 10**

Fuente: Berman, 2006.

De esta forma, cuanto más inclusivo sea el desarrollo de los jóvenes con discapacidad, más barreras que les impiden ser independientes y participar plenamente en su entorno, empezando por las barreras más inmediatas. Esto significa que se deben tomar decisiones y tomar medidas concretas para rehabilitar, y mantener la participación de los jóvenes con discapacidad en la educación universitaria, el empleo, la salud, la protección social, la vida familiar, la vida comunitaria lo más cerca posible de la comunidad local. Cuanto más trabaje la gestión del desarrollo para romper, eliminar las barreras

discriminatorias para los jóvenes con discapacidad, más inclusiva será. Tal liderazgo es esencial para hacer realidad los derechos humanos y avanzar en la dirección correcta hacia la independencia y la participación social. Es una respuesta al modelo social basado en la CDPD, que reconoce que las limitaciones funcionales son una condición, pero las circunstancias dictan que algunas personas no pueden disfrutar de sus derechos fundamentales de la misma forma que otras. Desde esta perspectiva, como parte de las buenas prácticas, la inclusión de jóvenes con discapacidad debe considerar al menos los siguientes aspectos:

- La discapacidad no es una enfermedad, sino parte de la diversidad humana.
- Los jóvenes con discapacidad tienen los mismos derechos y necesidades básicas que sus pares sin discapacidad.
- Sólo las limitaciones funcionales (en la mayoría de los casos limitaciones parciales) restringen la forma de operación e interacción. Como resultado, los jóvenes con discapacidades pueden alcanzar su máximo potencial siempre que reciban los apoyos necesarios y las adaptaciones razonables.
- La discapacidad expresa una necesidad humana que casi todas las personas tienen en algún momento de su vida. En cualquier caso, cuanto mayor es una persona, más cerca está de posibles deficiencias y discapacidades.

2.2.2 Limitaciones para el Ejercicio de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La discapacidad se produce cuando existen barreras que impiden que las personas ejerzan sus derechos en igualdad de condiciones que las demás. Hay muchos obstáculos, como la falta de rampas, que dificultan o imposibilitan caminar a los usuarios de sillas de ruedas, ancianos y otras personas con dificultades para caminar. Las barreras de comunicación ocurren cuando las palabras que se usan son difíciles de entender, no hay un intérprete de lenguaje de señas, no se usa Braille para mostrar información o las palabras son difíciles de escuchar o entender. Además, existen otras barreras más sutiles que son más difíciles de superar porque los métodos relevantes y las estrategias de cambio aún son relativamente nuevos. Estas barreras incluyen mitos, prejuicios y miedos arraigados en las culturas locales. Estos trastornos toman muchas formas y se pueden categorizar (ver Tabla 2.5) para su descripción. Por ejemplo, la “ideología de la normalidad”²¹ es una de las barreras sociales y culturales más comunes, que se basa en la idea de que hay personas normales y anormales, a pesar de que no hay acuerdo sobre lo que es normal. ...

²¹ Como fuera mencionado en la actividad de validación del concepto de desarrollo social inclusivo, sus valores y principios, organizada por la CEPAL el lunes 4 de octubre de 2021

Tabla 2.4

Clasificación de las barreras típicas.

Tipo de barreras		Ejemplos	¿Qué hacer?
Materiales	Barreras físicas	<p>También consideradas barreras arquitectónicas como aceras, calles, edificios y otros espacios urbanos (plazas, parques o centros deportivos) que limitan o condicionan la movilidad y accesibilidad.</p> <p>Con frecuencia, estas barreras dificultan o impiden el acceso a servicios esenciales de salud, educación, cultura o recreación.</p>	<p>Inicialmente, generar instalaciones provisionales o mitigadoras como son las rampas, baños accesibles y las barandas.</p> <p>Posteriormente, prever presupuesto para que se realicen las modificaciones necesarias en los procesos de mantenimiento y mejora de infraestructura.</p> <p>Prever que todas las nuevas construcciones públicas (escuelas, centros de salud, plazas, entre otros) consideren la accesibilidad universal.</p>
	Barreras en la movilidad	<p>Medios de transporte no accesibles a personas con movilidad reducida, mobiliario público no amigable a las personas con diversidad funcional.</p> <p>La imposibilidad de trasladarse obliga a muchas personas a un confinamiento involuntario en el ámbito del hogar o la comunidad.</p>	<p>Inicialmente, es necesario incorporar unidades adaptadas en el transporte y mejorar el equipamiento público para favorecer la accesibilidad. Asimismo, se puede establecer horarios y circuitos con servicios esenciales accesibles para jóvenes con discapacidad.</p> <p>Posteriormente, hacer mejoras permanentes en la infraestructura de transporte y equipamiento público, como rampas eléctricas y espacios en el transporte para usuarios de sillas de rueda.</p> <p>En su momento, planificar la renovación de vehículos del transporte y equipamientos públicos para que contemplen la accesibilidad universal.</p>
Actitudinales	Comunicacionales	<p>Uso de formas no universalmente accesibles de lenguaje sin prever formatos alternativos (lengua de señas, braille, audio, lenguaje simplificado) en la comunicación.</p> <p>Sitios web o información electrónica (comunicación en línea) no accesibles para usuarios con discapacidad.</p> <p>Muchas veces las personas jóvenes con discapacidad encuentran barreras en el acceso a información que limitan sus derechos básicos: ausencia de accesibilidad en procedimientos de consentimiento informado en procedimientos médicos, en las convocatorias a eventos u oportunidades de trabajo o en el ejercicio de sus derechos ciudadanos.</p>	<p>Inicialmente, generar un set con información básica en lenguaje simplificado, lengua de señas y formatos accesibles a lectores de pantalla.</p> <p>Estimular el desarrollo de tecnologías y programas accesibles. Considerar las reglas de diseño universal en sitios web e información electrónica.</p> <p>Posteriormente, prever que todas las actualizaciones de sitios web, mensajes radiales, televisivos e impresos, consideren ajustes razonables para asegurar la accesibilidad universal.</p>
		<p>Estas barreras "actitudinales", consisten en prejuicios, mitos, resistencias, temores, sentimientos negativos, estereotipos y preconceptos que en la práctica excluyen, segregan o minusvaloran la diversidad humana; o bien, tienden a sobreproteger e infantilizar a las PJCD perjudicando el desarrollo de sus competencias, generando aislamiento, segregación y dolor.</p>	<p>Realizar campañas de comunicación que impulsen una imagen positiva de las personas jóvenes con discapacidad, mujeres y hombres, y promuevan oportunidades de encuentro e interacción entre jóvenes con y sin discapacidad.</p>

Tipo de barreras	Ejemplos	¿Qué hacer?
Actitudinales Interpersonales	.	Difundir y promover los derechos humanos de las personas jóvenes con discapacidad, asegurándose de que el marco legal impida la discriminación por discapacidad en los entornos educativos, laborales, sanitarios y sociales. Posteriormente, identificar, reconocer, sistematizar, divulgar y promover las mejores prácticas de inclusión de las personas jóvenes con discapacidad.

Fuente: Alvarado, y Meresman, (2021).

2.2.3 Una Mirada al Futuro Universitario Desarrollo Local Inclusivo

En el contexto de la pandemia del Covid-19, la CEPAL ha destacado la necesidad de una recuperación transformadora justa en América Latina y el Caribe, una de las regiones más desiguales del mundo (CEPAL, 2020a). El desarrollo social inclusivo se define como *“la capacidad de los países para garantizar a las personas el pleno goce de sus derechos sociales, económicos y culturales, fortalecer los espacios para su participación y reconocimiento, abordar las disparidades en el acceso al bienestar básico y tomar en cuenta la desigualdad y la diferencia”*. Son las perspectivas universalistas sensibles en sus ejes estructurales²² (CEPAL, 2018, p.7). El involucramiento y empoderamiento de los ciudadanos es fundamental para lograr dicho desarrollo social inclusivo, ya que garantiza sus derechos y les permite participar en la toma de decisiones sociales: *“Por lo tanto, la participación social es fundamental para la implementación de un programa de desarrollo social inclusivo.”* (CEPAL, 2018, pág. 19.).

Sin embargo, el desarrollo local inclusivo brinda la mejor oportunidad para que los jóvenes con discapacidad ejerzan sus derechos a la educación, el empleo, la salud y la protección social en igualdad de condiciones con los jóvenes sin discapacidad. El significado local se trata de poder trabajar desde su comunidad y respetar su diversidad en áreas como el género y las preferencias sexuales. Por tanto, todo proceso inclusivo implica una fuerte apuesta por la participación y por tanto una cultura de la diversidad humana. Muestra que cada individuo es sujeto de derechos y tiene una opinión diferente pero igualmente válida que cualquier otra, por lo que su diversidad es fuente de riqueza. Por lo tanto, es importante ver la inclusión y la diversidad como una oportunidad y un desafío que

²² Ver más sobre el “universalismo sensible a las diferencias” en la sección de enfoques incluyentes.

beneficia a todos, fomentando acciones para apoyar la participación más amplia posible de los jóvenes con y sin discapacidad en todas las decisiones, tanto personales como civiles.

Por lo tanto, es posible y necesario restaurar y ampliar las estructuras sociales y las estructuras comunitarias a nivel local y desde la perspectiva de las personas con discapacidad. Esto significa que las personas con discapacidad deben ser incluidas en los espacios públicos y no segregadas en los espacios diseñados para ellas²³. Según Rosangela (Berman et al. 2006), la inclusión se define como un enfoque de gestión del desarrollo humano, social, cultural y económico que planifica, implementa y evalúa iniciativas grupales y políticas gubernamentales para garantizar la igualdad de derechos y oportunidades para todos.

Todas las personas independientemente de su clase social, género, edad, condición física o mental, etnia, raza, religión u orientación sexual viven en armonía con el medio ambiente. Según Berman, *“el desarrollo inclusivo utiliza, fortalece la ampliación de derechos, oportunidades para la diversidad y especificidad en todos los aspectos de las personas (económico, social, político y cultural), a partir de la búsqueda y garantía de la igualdad de oportunidades y la justicia universales”*. (Berman et al., 2006, pág. 2). Desde la perspectiva de la discapacidad, es una inversión universal que valora la contribución del individuo al proceso de desarrollo y al mismo tiempo crea las condiciones para que el individuo participe de su propio bienestar.

Este énfasis en las personas como sujetos y objetivos principales del desarrollo social respeta las diferencias y ve la diversidad como un activo y una oportunidad para la promoción de la justicia social y los derechos humanos. Para salir de la trampa de la pobreza y empoderar a las personas con discapacidad para que tengan voz, el desarrollo local inclusivo tiene como objetivo hacer precisamente eso. Para romper el ciclo de la pobreza y la discapacidad, deben priorizarse en las políticas y programas nacionales generales. Esto muestra la necesidad de un enfoque holístico para abordar las precarias condiciones de vida de los pobres y discapacitados. Teniendo en cuenta las características únicas del individuo, el desarrollo local inclusivo ofrece soluciones prácticas a las necesidades únicas de varios grupos socialmente desfavorecidos, como los jóvenes con discapacidad que se identifican como LGBTI.

Esto significa que el desarrollo local inclusivo incluye lo que la CDPD describe como apoyo, asistencia, asistencia técnica y ajustes razonables como un medio para superar las barreras a la inclusión de jóvenes con discapacidad. socialmente. La historia del desarrollo de las ideas es extensa y compleja, por lo que no puede resumirse ni describirse

²³ Los Estados Parte en la presente Convención reconocen el derecho en igualdad de condiciones de todas las personas con discapacidad a vivir en la comunidad, con opciones iguales a las de las demás, y adoptarán medidas efectivas y pertinentes para facilitar el pleno goce de este derecho por las personas con discapacidad y su plena inclusión y participación en la comunidad...” (CDPD, artículo 19).

en esta guía (Valcárcel, 2006). De las muchas estrategias de desarrollo sugeridas, tres merecen atención debido a su importancia para el desarrollo local inclusivo. El primero es el enfoque territorial, que enfatiza la gestión sostenible y participativa de los recursos y activos asociados a áreas geográficas específicas para reducir la pobreza local o mejorar el bienestar de la comunidad²⁴. Esto requiere atención a la configuración y reorganización de actores e instituciones territoriales y locales en respuesta al conflicto. Esta estrategia se generaliza cada vez más a medida que suceden (o no suceden) acontecimientos en el entorno local. Si la política pública no es efectiva en este nivel, o ha perdido su público objetivo o no ha recibido suficiente atención.

El segundo, en consonancia con el enfoque de las capacidades, introduce la idea del ser como un fin más que como un medio, sugiriendo que el desarrollo no puede medirse por su posesión o falta (Sen, 1985). Esta estrategia contribuye a la tercera estrategia, el desarrollo humano apoyado por la ONU, que promueve el desarrollo local inclusivo, ha tenido un impacto significativo. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo establece:

“El desarrollo humano es el proceso mediante el cual las personas amplían sus oportunidades, lo que es más importante, vivir una vida larga y saludable, obtener educación y disfrutar de un nivel de vida razonable. Otras posibilidades son la libertad política, la protección de los derechos humanos y el respeto propio”. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1990, pág. 33.

Esta visión incluye la igualdad de acceso a las oportunidades de desarrollo para las personas con discapacidad, incluso las más jóvenes. La falta de habilidades humanas básicas puede considerarse pobreza. Sí, se trata de bajos ingresos, pero no solo las personas con discapacidad tienen muchas menos actividades que hacer con el mismo nivel de ingresos y, por una buena razón, pueden carecer gravemente de las habilidades que valoran. La discapacidad dificulta la vida independiente y ganarse la vida por las mismas razones por las que es difícil ganarse la vida (Sen, 2004). Por tanto, a la luz de las estrategias anteriores, el PNUD aboga por un modelo de desarrollo local inclusivo como estrategia igualitaria de transformación social que se centre en los aspectos comunitarios y territoriales para desarrollar programas que promuevan la igualdad de oportunidades, recursos, e involucrar lo más posible a los actores sociales en la toma de decisiones.

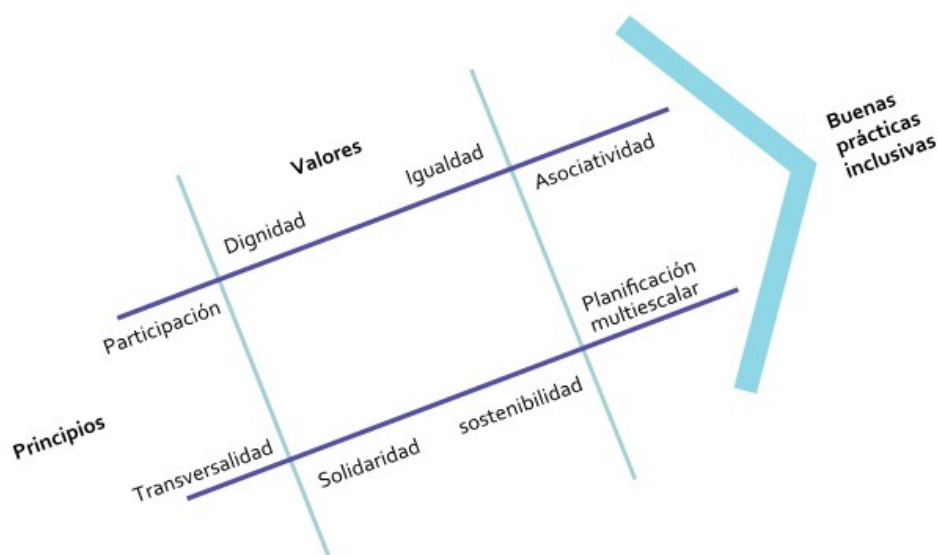
El desarrollo inclusivo es la mejor oportunidad para que las nuevas inversiones aborden las necesidades de los grupos marginados y desatendidos, cuyo desarrollo inclusivo elimina las barreras que impiden que los más vulnerables ejerzan sus derechos. Finalmente, el desarrollo local no puede reducirse a la economía, ni debe intentarse aislarlo del desarrollo territorial y nacional. El segundo principio del enfoque ecosistémico

²⁴ Según validación recibida por experta de Argentina

establece que las mejores decisiones se toman en el nivel adecuado, lo más descentralizado posible (Andrade et al., 2011, p. 9). La efectividad de la política de descentralización de cada país requiere de la participación de los actores territoriales en las discusiones con las instituciones, lo cual es un determinante e importante en el desarrollo local inclusivo. En consecuencia, el nivel más consciente de la realidad debe ser cambiado. Pensar el desarrollo desde las conflictivas dinámicas sociales e históricas que existen en el territorio ofrece la esperanza de un futuro diferente para los jóvenes con y sin discapacidad, considerando los pros y los contras de intervenir en las realidades locales. Independientemente, se debe considerar el mantenimiento de las interconexiones locales y globales para que estos cambios sean sostenibles. La filosofía “Piensa globalmente, actúa localmente” también es fundamental para el desarrollo inclusivo (PNUD, 2018). El primer paso hacia una sociedad más inclusiva y mejor preparada para la convivencia es considerar a los más marginados y desatendidos, a los olvidados, incluidos los jóvenes con discapacidad, para mirar al mejoramiento de calidad de vida. En este sentido, el desarrollo local, descentralizado, y participativo ofrece una oportunidad muy rentable, especialmente si se elige.

Diagrama 2.1.

Mapa Axiológico conceptual del desarrollo local inclusivo.



Fuente: Alvarado, y Meresman, (2021).

2.2.4 Valores del Desarrollo Social Inclusivo.

Como toda estrategia de desarrollo, el desarrollo local inclusivo para jóvenes con discapacidad se reduce finalmente a un código ético o un examen crítico de los propios valores. Se proponen los siguientes principios para el desarrollo inclusivo de los jóvenes con discapacidad en el ámbito local.

1. **La dignidad humana es muy importante**²⁵. El objetivo principal del desarrollo local inclusivo es permitir que los jóvenes con discapacidad vivan una vida digna, independiente y satisfactoria y tomen las medidas necesarias para garantizar que tengan acceso a las mismas oportunidades que otros jóvenes en la comunidad en la que viven. Si bien la gestión del desarrollo siempre enfatiza los procesos colectivos, grupales y organizacionales, la dignidad humana como sujeto de pleno derecho es el principio y el fin. Todos los derechos son inalienables, indivisibles, interdependientes y universales para todos los "miembros de la familia humana" (CDPD, preámbulo, a b c). La dignidad es un valor inalienable de toda persona y significa el reconocimiento y realización de todos sus derechos. Uno de los principios básicos del enfoque jurídico es el reconocimiento de que la dignidad humana es la base del estado de derecho en toda república democrática²⁶.

Esto significa respetar plenamente el derecho del individuo a vivir como desee; es decir, cómo hacer un uso responsable de las libertades fundamentales, siempre que no limite la libertad de los demás, respetar al individuo como a uno mismo y reconocer la gran diversidad de las personas²⁷. Como la naturaleza humana tiene muchas manifestaciones, ninguna puede ser superior a las demás²⁸. Los jóvenes que están desarrollando su identidad personal necesitan esto para tener éxito. Para que este proceso tenga éxito, las personas con discapacidad deben ser abordadas desde su potencial como seres humanos sensibles e inteligentes. La diversidad humana es un valor que debe verse, acogerse y gestionarse como un recurso, no como una limitación, y en este contexto no se deben ignorar las

²⁵ El artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos reza: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros".

²⁶ "Reconociendo la importancia que para las personas con discapacidad reviste su autonomía e independencia individual, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones" (CDPD, Preámbulo, n). El artículo 3, inciso h, consagra como un principio de la Convención: "El respeto a la evolución de las facultades de los niños con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad".

²⁷ "Los Estados Parte se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad" (CDPD, artículo 4.1).

²⁸ En consecuencia, "Los Estados Parte adoptarán todas las medidas de carácter legislativo, administrativo, social, educativo y de otra índole que sean pertinentes para proteger a las personas con discapacidad, tanto en el seno del hogar como fuera de él, contra todas las formas de explotación, violencia y abuso, incluidos los aspectos relacionados con el género" (CDPD, artículo 16,1).

discapacidades múltiples o diferentes. Por ejemplo, la integración de todas las formas de discapacidad y género en el desarrollo social ofrece una oportunidad para mejorar las cosas al hacer que las personas sean conscientes de su dignidad como seres sociales y naturales y de su debilidad y vulnerabilidad. Creará diferentes formas de solidaridad y reciprocidad entre las personas, como sucede naturalmente en la infancia, donde se desarrolla con un sentido de seguridad y un claro sentido de dirección.

2. Solidaridad.

La capacidad de apoyar causas que incluyan a todos es el significado etimológico de la palabra "unidad". La solidaridad es un recurso valioso y las comunidades deben protegerse y fortalecerse colectivamente. Se utiliza como recurso de apoyo mutuo entre personas con inquietudes, esperanzas o circunstancias de vida comunes. La ayuda mutua y la solidaridad fortalecen los lazos entre individuos y grupos, que son a la vez medios y fines del desarrollo local inclusivo. La solidaridad es fundamental para vivir en armonía unos con otros, para llevar a cabo proyectos individuales o grupales, y para proteger a los grupos vulnerables y cuyos derechos han sido vulnerados. La solidaridad intergeneracional también debe basarse en las circunstancias especiales de los jóvenes con discapacidad. Significa solidaridad con los jóvenes de todos los matices y las generaciones futuras. Para ver un futuro mejor, debemos estar con ellos (Naciones Unidas, 2021a, pp. 39-43).

3) Igualdad.

La igualdad de derechos, oportunidades y resultados es esencial para lograr un desarrollo local sostenible e inclusivo. Las diferencias en la situación de los sujetos de derechos individuales se abstraen de la igualdad de derechos²⁹. Por ejemplo, las características de clase social no deberían ser importantes para garantizar la protección de los derechos humanos. En este sentido, la igualdad es vista como *“un valor fundamental para el desarrollo y un principio moral irreductible que responde a necesidades ciudadanas y a temas cada vez más acuciantes en el debate político”* (CEPAL, 2018, p. 5). Se deben hacer esfuerzos para igualar condiciones y habilidades que de otro modo serían desiguales y, por lo tanto, garantizar la igualdad de derechos.

4) Sostenibilidad.

El uso responsable de los recursos significa asegurar futuras oportunidades de desarrollo mediante la protección y restauración de las fuentes de riqueza material para garantizar la calidad de vida de las generaciones futuras.

²⁹ Los Estados Parte reconocen que todas las personas son iguales ante la ley y en virtud de ella y que tienen derecho a igual protección legal y a beneficiarse de la ley en igual medida sin discriminación alguna” (CDPD, artículo 5.1).

2.2.5 Principios del Desarrollo Local Inclusivo.

Los valores definen el objetivo estratégico o aspiración última del desarrollo local inclusivo, por lo que impregnan todas las acciones. Los principios son las pautas más útiles que señalan el camino a seguir. De hecho, estos principios son un puente entre los valores y las decisiones.

a) **Participación**³⁰.

Uno de los mensajes históricos más importantes del movimiento de la discapacidad ha sido que "*sin nosotros no seríamos nosotros*". La participación de las propias personas con discapacidad y sus referentes, redes y organizaciones sociales en el desarrollo, gestión e implementación de propuestas dirigidas a satisfacer sus necesidades es una característica de las buenas prácticas³¹. Nadie entiende mejor que ellos mismos las necesidades urgentes de las personas con discapacidad, y son ellos quienes pueden señalar y posibilitar el movimiento hacia un desarrollo inclusivo y endógeno, es decir, sobre la base de sus recursos y capacidades internos y externos. Por eso, en primer lugar, estas personas necesitan realmente escuchar (IDA, 2020)³². Podría comenzar, aunque sólo sea el principio, con consultas sistemáticas y transparentes sobre diversos temas. El liderazgo de desarrollo participativo demuestra simultáneamente un liderazgo organizativo, grupal y decisivo y facilitador. Asimismo, los líderes deben valorar las experiencias y sistematizarlas para compartirlas con quienes puedan imitarlas creativamente³³.

La participación en la toma de decisiones debe implicar la preparación y aprobación del presupuesto lo antes posible. Al más alto nivel, esto significa compartir los beneficios de las acciones realizadas y asumir responsabilidades y tareas de manera cooperativa y solidaria. La lección es que cuando los jóvenes están involucrados en la toma de decisiones, los procesos son más estables y sostenibles en el tiempo¹⁸. Otro factor para considerar es que la participación siempre conlleva el riesgo de conocer los verdaderos deseos de los

³⁰La información más actual y relevante que se ha hallado en relación con participación de las personas con discapacidad es la encuesta global sobre ese tema llevada a cabo por IDA y publicada el año pasado (IDA, 2020). Ella revela que, en términos generales, se han incrementado las consultas y las oportunidades de incidencia de las personas con discapacidad y sus organizaciones representativas, pero todavía es muy escasa su participación efectiva en la toma de decisiones de los gobiernos, las agencias de las Naciones Unidas y los patrocinadores y donantes de financiamiento.

³¹ "Los Estados Parte garantizarán que los niños con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho" (CDPD, artículo 7.3).

³² En la elaboración y aplicación de legislación y políticas para hacer efectiva la presente Convención, y en otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, los Estados Parte celebrarán consultas estrechas y colaborarán activamente con las personas con discapacidad, incluidos los niños con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan" (CDPD, artículo 4.3).

³³ Por la importancia trascendental que tiene la sistematización de buenas prácticas se ha incluido en la Caja de herramientas una nota para estimularla como buena práctica que es en sí misma

participantes, y este riesgo es aún mayor para los jóvenes con discapacidad, especialmente por su falta de experiencia en este tipo de procesos.

(b) Asociatividad:

La organización autónoma de jóvenes con y sin discapacidad es fundamental para el desarrollo de sus habilidades sociales, incluyendo la comunicación, el trabajo en equipo y el liderazgo. Son las alas del aprendizaje compartido que da espacio a su voz y a los rasgos de carácter que desarrollan a lo largo de su vida. Junto con sus compañeros, buscan oportunidades para ser quienes quieren ser y expresar sus necesidades y deseos a los demás. Por lo tanto, todas las propuestas de desarrollo deben ayudar a fortalecer las organizaciones juveniles, ya que son herramientas para su participación en la toma de decisiones en todos los niveles. Las personas con discapacidad tienen un amplio conocimiento y experiencia acumulada en los procesos de inclusión y acompañamiento, por lo que su capacidad de cooperación debe ser tenida en cuenta a la hora de resolver problemas relacionados con la promoción del desarrollo local inclusivo³⁴. Las estrategias asociativas pueden beneficiarse de la idea de que la inclusión es siempre un camino de doble sentido, por un lado, de los jóvenes con discapacidad a espacios y procesos como todos, y por otro lado de los jóvenes en general al mundo discapacitado.

b) Transversalidad

La atención a las necesidades especiales de los jóvenes con discapacidad no debe ser singularizada ni especializada, sino que debe ser considerada en todas las estrategias, planes, proyectos y actividades para todos los jóvenes con y sin discapacidad. No se trata de aislar a los jóvenes en educación especial, sino de atender sus necesidades especiales en educación juvenil con todo el apoyo. La inclusión de jóvenes con discapacidad junto a jóvenes sin discapacidad es la forma más segura de superar la exclusión y la discriminación contra las personas con discapacidad.

c) Planificación multinivel.

Las mejores prácticas de desarrollo inclusivo se organizan, gestionan y sistematizan a nivel local, aprovechando los recursos y la experiencia de los jóvenes con y sin discapacidad, y en diálogo con los líderes de la agencia, el sector y la disciplina. Esto significa que todas las personas, incluidos los jóvenes con y sin discapacidad, deben tener la oportunidad de participar en prácticas de producción y consumo sostenibles a largo plazo que contribuyan a mitigar el cambio climático y reducir las fuentes de contaminación. El suelo, el aire y el agua no son más que la prevención de la contaminación del cuerpo humano.

³⁴ “Reconociendo el valor de las contribuciones que realizan y pueden realizar las personas con discapacidad al bienestar general y a la diversidad de sus comunidades, y que la promoción del pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad y de su plena participación tendrán como resultado un mayor sentido de pertenencia de estas personas y avances significativos en el desarrollo económico, social y humano de la sociedad y en la erradicación de la pobreza” (CDPD, Preámbulo, 2006).

Esta sería una evaluación cuantitativa muy simple y podría estar interesado en comparar la cantidad de jóvenes con discapacidad que ingresan al proceso con la cantidad de jóvenes que completan el proceso. En el ámbito laboral, porcentaje de jóvenes con discapacidad que se considera que tienen un empleo respecto al porcentaje de jóvenes que tienen un empleo. O la cantidad de jóvenes con discapacidad que han sido promovidos desde que comenzó el programa de trabajo inclusivo. Sin embargo, también deben tenerse en cuenta otros indicadores cualitativos, la medida en que los jóvenes con discapacidad participan en la toma de decisiones, cuyos evaluadores pueden ser propuestas aprobadas por jóvenes con discapacidad.

Todo esto hace que el desarrollo local inclusivo, como cualquier otro desarrollo, dependa de un contrato social a nivel local que incluya tanto a jóvenes con discapacidad como sin discapacidad. La planificación es más efectiva cuando es diversa, es decir, considerando la coordinación en diferentes niveles (global-internacional-regional-nacional-sub-nacional-territorial-local), globalmente considerando cómo actuar localmente y, por supuesto, viceversa. Lo mismo aplica. Por ejemplo, en países donde no existe una política nacional para promover el trabajo juvenil, puede ser difícil sostener los esfuerzos locales para incluir a los jóvenes con discapacidad.

A nivel mundial, la tarea de establecer prioridades políticas y presupuestarias para las instituciones multilaterales continúa, y las oportunidades para que las personas con discapacidad influyan en la toma de decisiones siguen siendo limitadas, lo que limita aún más a los jóvenes con discapacidad. Esto significa que primero debe encontrar, por ejemplo, transiciones, puentes o interfaces entre ellos. Toma de decisiones conjunta y política nacional e implementación entre ellos y a nivel local.

2.2.6 Camino al Desarrollo Local Inclusivo

Teniendo en cuenta los valores y principios que promueven el desarrollo local inclusivo, es posible identificar diferentes etapas que se recomiendan seguir para fortalecer las buenas prácticas en el campo de la inclusión de jóvenes con discapacidad (ver Figura 2.3). Estas fases se describen a continuación:

- La promoción de los derechos y libertades fundamentales de todas las personas, especialmente de las personas con discapacidad, requiere la comprensión y el reconocimiento de todo su alcance e implicaciones. Será fundamental ampliar el concepto de discapacidad como una construcción social más que como una condición biológica.
- Fortalecer la voluntad o las decisiones políticas de los actores y autoridades locales involucradas en la acción inclusiva es una etapa ineludible. Sin este deseo de

transformación, cualquier emprendimiento enfrentará múltiples dificultades en todos los niveles.

- Llevar a cabo un análisis situacional participativo para resaltar los obstáculos a la realización de los derechos de los diferentes grupos. En esta etapa, es particularmente importante comprender las causas de los obstáculos en las dinámicas territoriales, a partir de sus nudos, contradicciones y conflictos. Un análisis de las barreras por parte de diferentes grupos ayudará a identificar el apoyo, la asistencia, la asistencia técnica y las adaptaciones racionales necesarias para superar estas barreras.

- Asesorar e involucrar a jóvenes con y sin discapacidad en la toma de decisiones. Esto significa movilizar recursos e invertir en herramientas e instrumentos necesarios para la inclusión, adaptación y participación de los jóvenes con discapacidad.

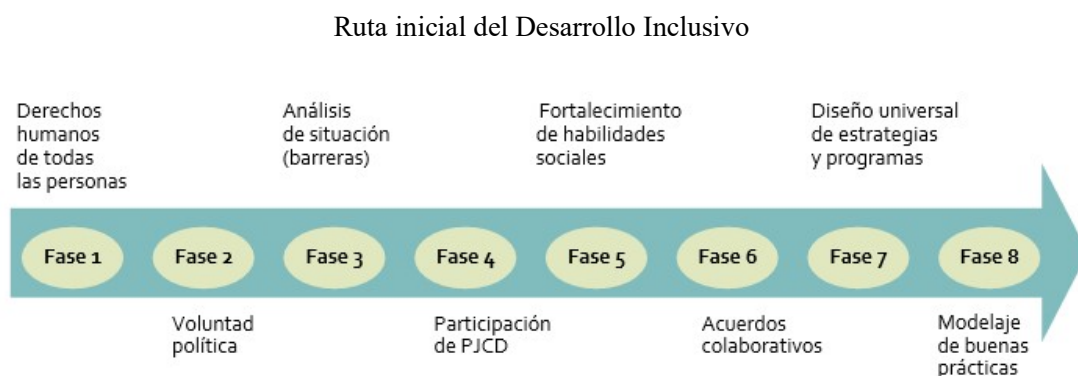
- Invertir en el fortalecimiento de las habilidades sociales, es decir, en la gestión y liderazgo resolutivo de equipos y organizaciones, que demandan más habilidades colectivas, facilitadoras y aceleradoras de procesos, así como la creación de aprendizajes útiles basados en ciclos en la dirección de las metas y resultados (Caballo, 2009).

- Promover acuerdos cooperativos de diversa escala, así como compromisos, planificación, presupuestos participativos y gestión transparente para garantizar la seguridad financiera y material. Acción colectiva de alto impacto. También incluye programas de cooperación entre actores locales, autoridades territoriales, autoridades nacionales y socios internacionales para movilizar los valores culturales y sociales de los jóvenes con discapacidad, que se renuevan a través de métodos de diálogo y forman la base de iniciativas territoriales. También se debe asegurar que la provisión de recursos externos no obstaculice el autogobierno y las oportunidades de los jóvenes con discapacidad a través de mandatos más o menos sutiles.

- Impulsar estrategias universales, planes, proyectos, acciones positivas e inclusivas para todos, a partir de la consulta y concertación con las personas, colectivos de discapacidad y personas mayores, entre otros.

- Modelos de buenas prácticas basados en la evaluación y sistematización participativa de acciones, experiencias y aprendizajes para el desarrollo local inclusivo. El aprendizaje organizacional y la innovación y el cambio social son:
 - a) Convertir la práctica en experiencias para participantes y aliados.
 - b) Adquirir conocimientos y,
 - c) Adquirir buenas prácticas, comprender mejores estrategias y enfoques cada vez más efectivos; y típico progreso basado en el desarrollo en espiral de la gestión del conocimiento.

Figura 2. 3



Fuente: Alvarado, y Meresman, (2021).

Para lograr un desarrollo social inclusivo, equitativo, justo, participativo y transversal que promueva la plenitud de los derechos y la independencia de los jóvenes con discapacidad y les proporcione un buen vivir, se deben desarrollar políticas y programas con la participación y comprometida de quienes puede y debe participar en el trabajo y actividad voluntaria. Algunos enfoques del desarrollo social pueden ser más inclusivos y atractivos que otros, por lo que a continuación se presentan algunas buenas prácticas ampliamente replicadas y probadas

Igualdad de Derechos

Un enfoque basado en los derechos está estrechamente relacionado con la igualdad y puede ayudar a superar las disparidades que enfrentan los jóvenes con discapacidad³⁵. Sin embargo, su plena realización no es automática ni espontánea, por lo que se necesita una política coherente, democrática y participativa. Por ello, la ley debe tener en cuenta su difusión y promoción (abogacía), lo que supone un reto para los jóvenes con discapacidad, especialmente aquellos con discapacidades más graves, como la discapacidad intelectual o psicosocial, que suponen limitaciones y dificultades en el contacto social. Es importante que los derechos se defiendan desde un espacio institucional fuerte para hacer valer, reclamar, denunciar y protestar. Su finalidad es fortalecer el poder coercitivo de la ley y realizar discusiones y diálogos con los responsables sobre el cumplimiento de la ley. La clave de un enfoque basado en los derechos es que la igualdad ante la ley otorga los

³⁵ Convencidos de que una convención internacional amplia e integral para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad contribuirá significativamente a paliar la profunda desventaja social de las personas con discapacidad y promoverá su participación, con igualdad de oportunidades, en los ámbitos civil, político, económico, social y cultural, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados” (CDCD, Preámbulo, inciso y).

mismos derechos a todas las personas independientemente de sus características, circunstancias, incluida su clase social, identidad sexual, género, edad, raza o creencias. (Solís, 2003). La igualdad es, entre otras cosas, una piedra angular del estado de derecho en cualquier sociedad que promueva el respeto a la dignidad humana como un tema claramente articulado en el ordenamiento jurídico (OIT, 2014). Los derechos humanos se definen generalmente como: "Toda persona tiene derecho, sin excepción. Los derechos son libertades socialmente reconocidas e históricamente conquistadas, que deben ser también progresivas en materia de derechos humanos, es decir, garantizando más y mejor la dignidad humana en todos los aspectos de la sociedad, la cultura, la política, la economía y el medio ambiente."

2.2.7 Diseño Universal

En América Latina y el Caribe, la Carta de Río, elaborada en 2004 por profesionales, representantes de organizaciones no gubernamentales (ONG), instituciones públicas, universidades y organismos internacionales, combina aspectos de diseño universal y desarrollo inclusivo en un manifiesto. Una contribución significativa para mejorar la accesibilidad para todos:

El diseño universal tiene como objetivo satisfacer las necesidades de una gama más amplia de usuarios, permitiéndoles participar en la sociedad y obtener bienes y servicios, promoviendo así la inclusión y el desarrollo de las personas que no pueden participar en la interacción social (Naciones Unidas, 2005). Un enfoque universalmente inclusivo significa tener en cuenta a quienes corren el riesgo de quedarse atrás, así como a quienes marcan el camino para los demás. Por ejemplo, los beneficios por discapacidad también benefician a los ancianos y las mujeres embarazadas. Los espacios públicos y privados, así como las herramientas tecnológicas y los productos de mercado, a menudo están diseñados para la mayoría o el medio³⁶.

Eventualmente se convirtió en un criterio de exclusión que ignoraba a grandes grupos de la población. Si las necesidades de las personas con discapacidad no se diseñan pensando en ellas, se verán obligadas a adaptarse a un mundo de medios y objetos que no están en sus mentes, por lo que muchas veces se les niega el acceso a espacios y beneficios. Los avances tecnológicos solo ocurren porque no fueron considerados en primer lugar. El concepto de diseño universal proviene de campos como la arquitectura, la ingeniería, el urbanismo y el diseño industrial, pero cobra aún mayor trascendencia cuando se aplica a actividades, programas y proyectos de desarrollo. Es un concepto que tiene como objetivo crear entornos, servicios, programas y tecnologías que sean accesibles para todos y que

³⁶ Asociado a la mencionada "ideología de la normalidad".

puedan usarse de manera justa, segura e independiente sin adaptaciones o desviaciones especiales. El diseño universal sigue seis principios básicos:

- **Accesibilidad equilibrada:** El diseño debe ser útil y accesible para personas de todas las capacidades.
- **Flexibilidad:** Diseñado para adaptarse a una amplia gama de poblaciones, preferencias y capacidades.
- **Simple e intuitivo de usar:** El diseño debe ser fácil de entender y no debe depender de la experiencia, el nivel de capacitación, las habilidades lingüísticas o la concentración del usuario.
- **Capacidad de información:** el diseño debe transmitir de manera efectiva la información que necesitan los usuarios, independientemente de las condiciones ambientales o de sus capacidades sensoriales.
- **Tolerancia a fallas:** el diseño debe minimizar los riesgos y las consecuencias negativas de las acciones negligentes o accidentales de los usuarios y otros.
- **Mínimo trabajo físico:** El diseño debe ser eficiente y agradable de usar con el mínimo esfuerzo. Un mundo regido por los principios del diseño universal y el desarrollo inclusivo será un mundo mejor, más pacífico, más habitable, más justo y con una inevitable mejora en la calidad de vida de todos³⁷. La aplicación del diseño universal y desarrollo de políticas nacionales, programas inclusivos ofrece grandes oportunidades para mejorar las intervenciones³⁸.

2.2.8 Enfoque Universalista Bidireccional o Sensible a las Diferencias

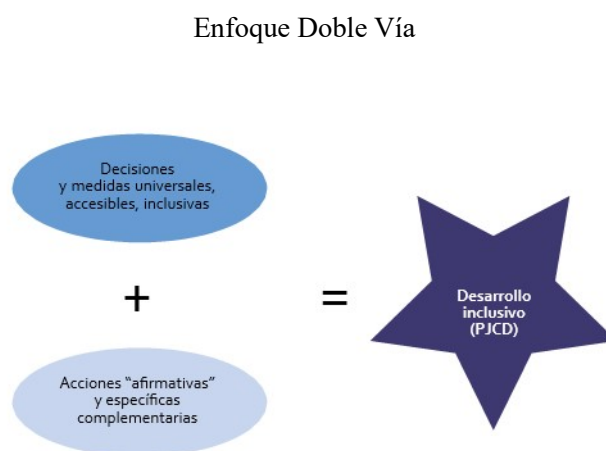
El universalismo sensible a las diferencias incluye naturalmente a las personas con discapacidad, extendiendo los beneficios del desarrollo social inclusivo a todos los grupos cuyos derechos básicos son violados. Este enfoque es consistente con el enfoque "dual", que establece que las acciones afirmativas o específicas sobre discapacidad deben ser coherentes con políticas generales que promuevan la inclusión y busquen constantemente la integración de la discapacidad. Las estrategias y programas de desarrollo local inclusivo dirigidos a promover el acceso a la educación y las oportunidades laborales de los jóvenes con discapacidad no deben considerarse acciones separadas o aisladas de las estrategias de acción tradicionales. Esta no es una propuesta específica para crear o integrar áreas de programa nuevas o adicionales que, en última instancia, darán como resultado nuevos silos. En cambio, se deben hacer esfuerzos para que los derechos de los jóvenes sean visibles e

³⁷ “Destacando el hecho de que la mayoría de las personas con discapacidad viven en condiciones de pobreza y reconociendo, a este respecto, la necesidad fundamental de mitigar los efectos negativos de la pobreza en las personas con discapacidad” (CDPD, Preámbulo, v).

³⁸ Para mantenerse actualizado en relación con el diseño universal ver: Accessibilias que es una plataforma digital impulsada por Fundación ONCE y el Real Patronato sobre Discapacidad con el objetivo de fomentar la generación y difusión del conocimiento en materia de accesibilidad universal. Disponible [en línea] <https://accessibilias.es/>.

integrados horizontalmente en todas las políticas, programas y actividades, contribuyendo así a mejores resultados en términos de cobertura y calidad. Esto significa que las actividades abiertas a los jóvenes deben estar abiertas a todos. Se denomina "doble vía" o universalismo sensible a las diferencias porque combina la acción universal e inclusiva con programas específicos o focalizados para abordar las brechas y deficiencias estructurales. La figura 2.4 muestra gráficamente este procedimiento.

Figura 2.4



Fuente: Alvarado, y Meresman, (2021).

2.2.9 Enfoque de Activos

En términos de enfatizar el potencial en lugar del déficit, un enfoque de activos cambia la percepción de la vulnerabilidad de una manera que ayuda a impulsar procesos de desarrollo y transformación inclusivos. También depende de la capacidad de las personas para luchar contra la injusticia (García et al., 2019). Las personas son vulnerables por las violaciones a sus derechos y porque no saben que tienen la oportunidad de salir del círculo vicioso y estructural de la pobreza, no porque carezcan o no puedan. En muchos casos, son vistos más como objetos de atención que como actores del desarrollo, lo que los descalifica y menosprecia su potencial creativo. Estos cambios incluyen un mayor enfoque en las capacidades, como las de los jóvenes, más que en los riesgos y desventajas (Fernández, 2016). Para superar las barreras que colocan a las personas en desventaja, un enfoque de activos se basa en las fortalezas y los recursos que cada individuo y sociedad pueden ofrecer. Se ha demostrado una y otra vez que cuando las personas se sienten marginadas o

desatendidas, desarrollan estrategias de solidaridad, comparten recursos y tienden a organizarse más rápida y verdaderamente (Sachs, 1992). Este enfoque del desarrollo basado en competencias es particularmente importante para los jóvenes con discapacidades, ya que se esfuerzan por adquirir competencia y confianza más allá de cualquier limitación funcional específica. Esto es muy importante si quieren cambiar el rumbo de sus vidas y superar el mito de la ayuda eterna que insiste en visiones separadas del bienestar (Meresman, 2016). Estos son modos de exclusión abiertos y encubiertos, procesos mediante los cuales el privilegio y la exclusividad se justifican en última instancia sin eludir las diversas demandas que conducen a la injusticia. La atención se centra en las habilidades que tienen los jóvenes discapacitados y no discapacitados que pueden utilizarse fácilmente para construir capital social en grupos y vecindarios. De acuerdo con esta visión, el liderazgo en el desarrollo implica alentar a los jóvenes con discapacidad a reconocer sus activos como recursos para su desarrollo endógeno. De esta forma, la ayuda o el apoyo externo puede ser crucial, pero lo que el joven pueda lograr por sí mismo siempre será decisivo. Los resultados de esta estrategia apoyan y empoderan a los participantes en el proceso ayudándolos a valorar sus conocimientos, activos y habilidades relacionados con la conexión y la camaradería.

CAPÍTULO III

ENFOQUES Y DEBATES ACTUALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN.

3.1 Educación Intercultural en la Educación.

Se plantearán visiones políticas, epistemológicas y pedagógicas (ME-UNICEF, 2008) que pretende rastrear otras formas de socialización y conexión en los estados-nación, las perspectivas discursiva, metodológica y teórica sobre la interculturalidad serán consideradas una perspectiva importante (Briones, 2008a). Para ello, se contrastarán críticamente las citas de estas discusiones, mediante la bibliografía específica. La primera parte examinará la identidad cultural como valor y derecho en el contexto de la política global, mostrando la importancia de la diversidad en el marco de todos los derechos civiles y su impacto en las percepciones occidentales crecimiento y felicidad. Se localizará el conflicto (OREALC/UNESCO, 2017b) entre los modelos de desarrollo hegemónicos y las representaciones alternativas de las relaciones ecosistémicas y culturales (Maya, 2013).

De manera sistemática se articularán los diferentes enfoques de representación y diversidad cultural insertos en políticas basadas en conceptualizaciones como el multiculturalismo, la interculturalidad y la pluriculturalidad. En este contexto, es comprensible que las discusiones basadas en las políticas y experiencias educativas de los países latinoamericanos signifiquen no sólo diferencias conceptuales, sino también diferencias político-ideológicas fundamentales. Estos, a su vez, se reflejan no solo en diferentes modelos sociales, sino también en el contexto histórico en el que surgieron discursos y enfoques para comprender la interacción entre grupos cultural y lingüísticamente diferentes en diferentes sociedades. Estas discusiones en América Latina se dan en el contexto de necesidades históricas, avances y experiencias pedagógicas pasadas que contextualizan el surgimiento de EIB.

Se recomienda enfatizar la aceptación de la interculturalidad y las diferencias resultantes como parte integral de la solución de las causas de la desigualdad social y la defensa del derecho a la igualdad (CEPAL, 2014) intercultural como modelo educativo (EIB), transculturalismo más allá del aprendizaje institucionalizado. Debe tratarse de la interculturalidad de 'todos, no solo de minorías' (ME-UNICEF, 2008; CEPAL, 2014; Corbetta, 2016a, b). Esto se aplica tanto al sistema educativo como a áreas “más allá de la educación” (Moya, 2009). Una explicación de los aspectos lingüísticos de este debate ocupará parte de este capítulo. Aquí se proponen desarrollos conceptuales y contribuciones clave para permitir que se examine críticamente el alcance y la individualidad de la política regional actual. Por ejemplo, ¿muestran los datos que de los casi 100 programas de educación indígena y programas que operan actualmente en los países de la región, menos

de 10 son inclusivos? (CEPAL, 2014). Se presentará la validación histórica de la educación desde cosmovisiones y epistemologías primitivas, e incluiremos los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Reflejando las diferencias que existen bajo las políticas de la diversidad y los derechos jurídicos de los pueblos históricamente oprimidos desde diferentes actores y sus posiciones (líderes y organizaciones indígenas y afrodescendientes, agentes estatales, docentes, padres y madres de familia). Con base en lo anterior, se plantearon algunas interrogantes que orientaron inicialmente este capítulo, pero que fueron consideradas para el resto del trabajo: la cuestión de la interculturalidad como modelo de educación y la interculturalidad como enfoque de política pública en general y de la educación en particular.

¿Cuáles son las principales narrativas o representaciones que preocupan en el debate regional? ¿Cómo afectan los acontecimientos políticos y constitucionales al surgimiento y difusión de estos debates? ¿Cómo incidió la participación y movilización social de los pueblos indígenas y afrodescendientes en estos últimos países en la definición y calidad de las políticas interculturales y en qué medida estos procesos de formación que desembocaron en la formación de estados multiétnicos afectaron las políticas educativas? ¿En qué medida las políticas educativas nacionales pueden proporcionar condiciones equitativas para el acceso a EIB relevantes y de alta calidad, y cómo se alinean las necesidades educativas de los pueblos indígenas y afrodescendientes con las necesidades educativas en general? ¿territorio? ¿Puede la EIB como forma de educación ser una herramienta importante para reducir la desigualdad si no va acompañada de cambios más amplios encaminados a construir una sociedad más democrática e inclusiva?

3.2 El Debate sobre la Diversidad y la Educación.

Términos como "globalización", "transnacionalización", y, en un sentido político, "profundización del sistema capitalista" o "etapa de progreso del imperialismo" se han utilizado para describir los cambios que se han producido a lo largo de las décadas, afectando principalmente el desarrollo económico global al alcance y los desequilibrios en el nuevo mapa mundial. La migración de las antiguas colonias a los países centrales dio lugar a nuevos procesos de colonización en África y Asia, así como a una reconfiguración de las relaciones de poder. En este contexto, la apertura y ampliación de las fronteras económicas va acompañada del desarrollo de la cultura como recurso, la entrada de nuevas "identidades políticas" y del capital sociopolítico (Briones, 2008a). Por lo tanto, en este caso, se derrota el efecto de homogeneización esperado. Al reducir las fronteras nacionales, la globalización expone la historicidad, la arbitrariedad de la formación y consolidación de los estados-nación basados en la negación del pluralismo cultural. Los territorios, las culturas y los idiomas están vinculados debido a la velocidad cada vez mayor de circulación de bienes, objetos materiales y discursos culturales que permiten a las personas conocerse

más a través de las fronteras geográficas de nuevas maneras. La correspondencia comienza a desmoronarse. estados y formas que representan el estado. Canclini (2014) argumenta así que la globalización cambia la percepción de la homogeneización cultural.

Esto se complica aún más por el hecho de que diferentes sociedades y grupos pueden apropiarse poderosamente de los recursos disponibles para ellos en la modernidad (OREALC/UNESCO, 2017b). La diversidad cultural ha pasado de ser una barrera a un recurso y capital social a gestionar. Como resultado, ha surgido lo que podría llamarse la política del multiculturalismo, tanto como un nuevo enfoque nacional de las relaciones con el otro como una estrategia general para enfrentar la heterogeneidad. Esto es al mismo tiempo que los movimientos sociales, especialmente aquellos caracterizados por la identidad racial, como los de los pueblos indígenas y los afrodescendientes, están comenzando a ganar más prominencia política debido a su larga participación en la política. Cuando se trata del entorno educativo, las políticas multiculturales se remontan a Canadá, con un enfoque particular en Quebec y las características únicas de los pueblos "aborígenes".

Sirven como un medio para llamar la atención sobre el aumento de los flujos de inmigrantes en la UE, como en España y Francia. El plan de estudios se modificó más o menos ampliamente para tener en cuenta los diferentes antecedentes culturales de los estudiantes que participan en las actividades escolares (OREALC/UNESCO, 2017b). Por ejemplo, Muoz cita a España como un ejemplo donde el contenido racial puede ayudar a los estudiantes de diferentes grupos socioculturales a fortalecer su sentido de identidad mientras apoya la preservación de su cultura en programas de educación multicultural que enfatizan la "compatibilidad étnica" (Muoz, citado en OREALC/UNESCO, 2017b).

Estos enfoques innovadores para comprender cómo los estados-nación interactúan con diferentes grupos raciales muestran cómo han cambiado las condiciones en las que se expresan las aspiraciones y los sufrimientos de estos grupos. En este sentido, la transnacionalización implica un discurso sobre la diversidad como derechos humanos, valores y organizaciones de gestión de la diversidad (multilateral, 2008) junto a una forma neoliberal de gobernanza³⁹. Los recientes cambios políticos en América Latina sugieren otra forma de abordar y trabajar con la diversidad. Los derechos de los pueblos históricamente oprimidos, muchos de los cuales han experimentado luchas desde la formación de los movimientos sociales, están consagrados en declaraciones

³⁹ Según Claudia Brione, la gobernanza neoliberal es una forma particular de entender la lógica que determina el comportamiento de los gobiernos o guía el arte de la acción humana, y está íntimamente relacionada con la naturaleza capitalista adaptativa de la globalización. Esta nueva gobernanza significa a nivel macro la privatización de las responsabilidades públicas. A nivel micro, esto significa redefinir los sujetos del Estado a los que se aplica la política: ya no son "pobres" y "subdesarrollados" sino que se convierten en "grupos vulnerables con capital social", es decir, grupos con capital social. Conocimientos o prácticas culturales que pueden ser utilizados de alguna manera en el proceso de desarrollo económico y social (Briones, 2008b).

constitucionales, marcos normativos y modelos educativos. Por ejemplo, en países como Bolivia (un país diverso), Ecuador y Perú, los factores políticos, incluidos los factores nacionales, las demandas de los pueblos antes mencionados, se reflejan con mayor profundidad en el caso de los pueblos indígenas. Un enfoque educativo que valore los saberes locales debe tener en cuenta los grupos poblacionales significativos que son los indígenas, así como los procesos de reforma política y movilización (OREALC/UNESCO, 2017b).

El conflicto entre diferentes modelos y lógicas de saber, y práctica es uno de los temas de discusión más importantes cuando se habla de repensar el sistema educativo. Los modelos hegemónicos tienden a crear una forma de conocer la verdad, devaluando así todos los métodos alternativos de producción de conocimiento. Este modelo está sustentado epistemológicamente por el conocimiento científico occidental. Hasta el momento, distintos modelos han silenciado la discusión sobre la diversidad del pensamiento educativo en América Latina. Van desde enfoques y medidas correctivas para la inclusión/integración a la cultura nacional hasta recomendaciones para la interculturalización del sistema educativo general, que tiene en cuenta la necesidad de incluir "alternativas cognitivas" en el aula. Estamos hablando de sistemas de conocimiento que difieren del conocimiento occidental y métodos alternativos de producción de conocimiento que sustentan las prácticas sociales, culturales y educativas de la sociedad (OREALC/UNESCO, 2017b). A través de esta acción, los pueblos indígenas podrán ejercer sus derechos legales y participar en la gobernanza de sus sistemas educativos.

Según varios documentos (UNESCO, 2015; OREALC/UNESCO, 2017b), la inclusión de identidades culturales, sistemas de conocimiento y cosmovisiones no solo mejora la calidad de la educación, sino que también hace que el currículo sea más complejo y se enriquezca con la práctica. Más sostenible y relevante. Sin embargo, plantea los mayores obstáculos en la práctica misma, ya que existen diferencias entre las epistemologías occidentales y otras indígenas que surgen dentro de las relaciones de poder y las desigualdades históricas (De Sousa Santos, 2017b; Lander, 2000). Al respecto, la UNESCO (2015) en su documento Repensar la educación: ¿hacia un bien común mundial? Crear un tipo diferente de conexión con la naturaleza de conexión social y comunitaria. Todo esto sucede en el contexto de la explotación de los recursos humanos y los recursos naturales según la lógica del capitalismo.

3.3 Multiculturalismo, Multiculturalidad y Pluriculturalidad.

En la tradición liberal, el desarrollo e implementación de la política pública suele estar dirigido a garantizar que todas las personas tengan acceso a los mismos derechos. Según esta visión, las diferencias culturales son un asunto privado sobre el que el Estado no debe legislar, y la igualdad está por encima de ellas. Reconociendo que las identidades

individuales siempre se construyen con referencia a las comunidades culturales, y su compromiso de flexibilizar el universalismo liberal, el multiculturalismo introduce un nuevo examen de la centralidad del individuo en el sistema legal. El multiculturalismo se centra en la posición de los grupos culturalmente diversos en la sociedad como minorías culturales integradas en sociedades nacionales más grandes dentro de un estado liberal y una cultura dominante.

A diferencia del liberalismo, el multiculturalismo enfatiza la existencia del derecho a la diferencia, lo que inevitablemente vulnera la idea de igualdad. En este contexto, la diversidad es una parte esencial de la vida social. Will Kymlicka extiende esta idea de crear una "ciudadanía multicultural" y argumenta que incluso cuando los estados funcionan como lo hacen, los estados no son instituciones culturalmente neutrales. Desde sus inicios, se han apoyado en una nación geográfica, un idioma común, costumbres establecidas e instituciones para controlar a los grupos involucrados (Kymlicka, citado en OREALC/UNESCO, 2017b). Como se mencionó anteriormente, el multiculturalismo es bienvenido en el sector de la educación en países como Canadá, donde atiende a poblaciones aborígenes y de habla francesa, o en la Unión Europea, donde el aumento de los flujos de inmigrantes es un problema. El multiculturalismo como programa de gestión de la diversidad ha recibido diversas críticas, especialmente en la región latinoamericana.

Primero, vale la pena señalar que el multiculturalismo pone gran énfasis en la tolerancia de las diferencias, lo que requiere el reconocimiento de que estos grupos existen en su mayoría en espacios separados y cerrados. Así, las culturas de estos grupos tendrán una esencia que no cambia ni en relación con otras ni con la situación histórica particular en la que se sitúan. En otras palabras, este reconocimiento significa aceptar que estos grupos y sus culturas están bien definidos y que sus circunstancias no los cambian. Según Briones, citado por Díez (2004), *“a lo largo de las décadas, la multiculturalidad se ha convertido en una política nacional que abraza la reivindicación del respeto a las diferencias”*. El multiculturalismo también puede criticarse al enfatizar la reticencia de los liberales a usar el término "minoría" como categoría.

Dado que el concepto de pueblo colonial estaba asociado con el derecho a la "autodeterminación", hubo largas negociaciones dentro de las Naciones Unidas para reemplazar el concepto de minorías. Aunque ha habido una cantidad limitada de tiempo para lograr este reconocimiento a lo largo de los años, algunos aún se mantienen. Se puede agregar que la minoría/mayoría social no permite describir situaciones en las que las minorías controlan los países a lo largo del tiempo y determinan las normas culturales aceptadas por las sociedades mayoritarias. Por otro lado, el término se aplica a menudo a grupos de niños que son estereotipados como necesitados del cuidado de sus padres y carentes de autodeterminación, lo que refuerza estos estereotipos. Finalmente, cuando el término minorías desdibuja las identidades socioculturales de otras naciones o

afroamericanos, dominantes o desfavorecidos y grupos no racializados, es desigual considerar a los beneficiarios de la política pública. Utilizar estrategias transculturales que deberían aplicarse a todas las poblaciones⁴⁰. Sin embargo, el antropólogo mexicano Héctor Dáz-Polanco puede haber sido uno de los opositores más vocales del multiculturalismo. Vincula el movimiento a la globalización neoliberal y enfatiza que la diversidad es fundamental para esta globalización. Sin embargo, Dáz-Polanco, (2006) sugiere que la cultura es producto de la globalización, aunque Briones (2008a) sugiere que la actitud del Estado-nación frente a estas diferencias corresponde a lo que los autores denominan "racismo".

El proceso de nacionalismo implica la consolidación de discursos de tolerancia a la diversidad cultural y los esfuerzos por integrar en las sociedades nacionales a grupos que se caracterizan por diferencias socioculturales que reclaman la multiculturalidad. Al mismo tiempo, se avanza en el estilo de vida y apoyo a estos pueblos indígenas o afrodescendientes, y se trabaja en la resolución de posibles conflictos en sus necesidades. Dáz-Polanco argumenta que el multiculturalismo trata a estas culturas como el colonizador trata al colonizado: este "otro" debe ser ampliamente estudiado y observado dentro de ciertos límites.

Las identidades dominantes cuyos derechos colectivos a los recursos (como los territorios) son heterogéneos para el capitalismo neocolonial son los límites de esta tolerancia. Según Dáz-Polanco (2006), la hegemonía allí toma la forma de opresión colonial tradicional. Pablo Mariman Quemenedo, integrante de la Sociedad Histórica Mapuche, pregunta: "Entonces, ¿qué les dice la política educativa a los indígenas del continente local? ¿Deben preocuparse por estos derechos solo si no están en conflicto con la misión de orden y progreso?" alfabetización e integración intercultural de ciudadanos respetables? (SITEAL, 2011, pág. 189). Al igual que el colonialismo cultural occidental, lo acompaña el colonialismo imperialista. En sus primeras etapas, el multiculturalismo ahora va de la mano con la "*autocolonización del capitalismo global*", en el que las corporaciones multinacionales representan la verdadera fuerza impulsora detrás del nacionalismo. Lo nuevo de su comportamiento es que se asemeja a la colonización de todo el planeta, (Dáz-Polanco, 2006). Los términos multiculturalismo, enfoque multicultural y multiculturalidad

⁴⁰ En la medida en que en muchos casos se trata de poblaciones sin filiaciones étnicas indígenas o afrodescendientes que han experimentado procesos de desindianización o blanqueamiento y se distinguen por prácticas culturales o lingüísticas particulares, es crucial que personas no afrodescendientes o no Los sectores indígenas también se constituyen en sujetos de políticas interculturales para garantizar su derecho a la educación. Este es el caso, por ejemplo, de los criollos bilingües español-quichua o español-guaraní en Argentina, así como de poblaciones monolingües no indígenas o afrodescendientes que hablan español de una manera que aún puede contener rastros de otras lenguas que han sobrevivieron y todavía estructuran su discurso. Todos estos patrones de habla deben ser registrados y aprobados por la escuela antes de que se les permita salir a las regiones incorrectas o con poco vocabulario. Los niños que experimentan esto interiorizan un daño en la autoestima, lo que perjudica gravemente su rendimiento académico (Requejo, 2001).

a veces se usan indistintamente en las bibliografías (OREALC/UNESCO, 2017b; Moya, citado en ME-UNESCO, 2008). Sin embargo, como señalan autores como Mara Laura Diez (2004), Néstor García Canclini (2004) o Ginter Dietz (2003), en el primer caso se trata de un término descriptivo limitado a denotar el estado de la realidad. Una opción ricamente simbólica es la manera de García Canclini de definir el estado de realidad antes mencionado. Se fomenta la fusión y el enriquecimiento, una innovación estilística que permite al sujeto tomar prestados elementos de diferentes fuentes (Garca Canclini, 2004). Según Diez (2004), el multiculturalismo describe una sociedad que consiste en individuos separados y aislados unos de otros. Según Dáz Polanco, Néstor García Canclini y Ginter Dietz, el término "multiculturalismo" conserva un significado normativo, indicando acción y política (Garca Canclini, 2004; Dietz, 2003).

En contraste, el término “multiculturalismo” se utiliza en la literatura en un sentido descriptivo similar al multiculturalismo, excepto que el primero incluye en su descripción las injusticias y asimetrías que existen en la realidad (Moya, citado en ME-UNESCO, 2008; Corbetta, 2016a). Según Ruth Moya, el término "multiculturalismo" se utiliza principalmente en América del Sur. Se diferencia del multiculturalismo en que este último ignora la inmigración. En contraste con el origen anglosajón del término "multiculturalismo", se utiliza en la región latinoamericana y en la perspectiva de la descolonización. Esta visión proclama la diversidad cultural de la sociedad, pero no menciona si existe asimetría en la relación entre las diferentes culturas. En otras palabras, no es un concepto que busque criticar la realidad u orientar políticas que apunten a cambiarla; más bien, apunta a describir la realidad en lugar de operar sobre ella. Por ejemplo, en el caso de Ecuador, el multiculturalismo, en palabras de Walsh, “no promueve el cambio ni la intervención, ni cuestiona las formas en que el colonialismo sigue operando dentro de sí mismo, convirtiendo la existencia, el conocimiento, la lógica, la práctica en racionalización, subordinación. y sistemas vivos" (Walsh, 2009, 44 p.).

3.4 Las Propuestas Interculturales.

Las propuestas interculturales son diferentes y deben compararse con las propuestas del multiculturalismo porque van más allá del concepto de tolerancia, donde cada individuo permanece en un espacio discreto. Más bien, se buscan puentes que permitan restaurar el lugar de cada individuo en la estructura social establecida en la historia. El multiculturalismo es una condición de enriquecimiento mutuo. La interacción intercultural salva las diferencias y desigualdades culturales. Según Virginia Zavala: “En la región andina del estado multinacional de Ecuador, Perú y Bolivia, el concepto de interculturalidad se desarrolló no como una combinación de culturas que convivían, se toleraban y mantenían un diálogo inofensivo, sino como un conjunto de relaciones sociales, económicas, lingüísticas y culturales en estructuras sociales conflictivas y situaciones de

poder, por lo que modificar estas relaciones para ampliar la democracia y los derechos humanos universales y culturales específicos dará sentido y valor a la misma participación social” (citado de OREALC/UNESCO, 2017b). Desde que Mosonyi y González aplicaron por primera vez el principio intercultural, se ha avanzado mucho en la implementación de planes, programas y proyectos y en las discusiones sobre los conceptos que han dado lugar a estas implementaciones y las necesidades de los pueblos y poblaciones indígenas descendientes. Como se señaló, el concepto se originó en la educación, pero evolucionó de una manera más inclusiva a medida que la cultura racial estadounidense se volvió holística. Esto tiene implicaciones para repensar la educación a la luz de este nuevo desarrollo. Estas discusiones crearon una tensión entre lo que Ferrão Candau sintetizó en cinco conceptos diferentes:

- i) Interacción intercultural crítica versus interculturalidad funcional.
- ii) Interculturalidad para algunos versus mediación intercultural para todos.
- iii) La educación intercultural y la interculturalidad como proyecto político.
- iv) Intercultural y transcultural (autoconocimiento y reconocimiento).
- v) Reconocimiento y redistribución (Ferrão Candau, 2013). Desde el punto de vista analítico de Ferrão Candau, la principal contradicción entre interculturalidad crítica e interculturalidad funcional es
- vi) Por un lado, un sistema intercultural funcional prioriza mantener el dinamismo institucional y mitigar los conflictos que puedan surgir por las demandas de las poblaciones y movimientos indígenas y afrodescendientes.

Una sociedad con poca influencia en las estructuras de poder y las relaciones entre grupos hegemónicos, estados y naciones. En cambio, el transculturalismo crítico prioriza el empoderamiento de grupos sociales históricamente subordinados y asume por experiencia que el acceso a los derechos no será concretamente efectivo si se separan unos de otros. El BEI considera que para ejercer el derecho a la educación en la propia lengua y proteger los intereses de los pueblos indígenas y de origen africano, también se deben garantizar otros derechos como los derechos territoriales o de hábitat y la cultura. Este derecho es la base de la educación, porque interfiere directamente con el derecho a la vida de las personas, en tanto garantiza una base material insustituible sobre la cual dichas culturas pueden reproducirse y desarrollarse en la tierra y en los espacios donde ellos viven.

Se dice que la política educativa que no tiene nada que ver con la protección del derecho colectivo a la vida de la población es racialmente discriminatoria. La tensión entre educación intercultural e interculturalidad, así como la tensión entre reconocimiento y redistribución

- i), Que Ferrão Candau ha señalado hasta ahora como un proyecto político.
- ii), También se aborda indirectamente, ya que se pretende evitar la justificación y la desconexión entre, diversidad y desigualdad socioeconómica.

Al definir la EIB como modelo educativo y la interculturalidad como método, se menciona la tensión entre alguna interculturalidad y todas las interculturalidades.

iii). De las cinco tensiones identificadas por los autores, solo falta abordar una, entre diferentes nombres indígenas, por un lado (interculturalidad vs. reconocimiento).

iv. En el primer caso, Félix Pazi, primer ministro de educación indígena del estado multiétnico de Bolivia argumentó que los pueblos indígenas se sentían incómodos frente al proceso de diálogo intercultural por su desventaja cultural. Por lo tanto, la hegemonía primero tuvo que empezar a mirar y valorar la propia cultura, costumbres e idioma para cambiar la negación del colonialismo. Otras posiciones sugieren que el intraculturalismo cultural es lo opuesto al interculturalismo porque implica el peligro de encerrarse en la propia cultura, entender las costumbres y tradiciones de manera esencialista.

Esta sería una forma de etnocentrismo local que impediría el reconocimiento de la vitalidad cultural y las formas en que las culturas se estructuran en relación con otras culturas. Una tercera posición sugiere que la intraculturalidad y la interculturalidad serían estrategias paralelas sustentadas dialécticamente. En el caso de los afrodescendientes, a partir de la experiencia de Ecuador y Colombia, también se propusieron dos conceptos: integración antipedagógica o igualdad entre cultura e interculturalidad. Educación para reconocerse a uno mismo (autoeducación) y educación para reconocer a otros grupos étnicos (no africanos e indígenas) (SITEAL, 2011).

La lucha por el autoconocimiento (una lucha dirigida hacia adentro) se entiende como una reconstrucción de la memoria del pensamiento cimarrón (Walsh y León, 2007), tanto como esclarecimiento del presente como recuperación de una historia doblemente negada, componente existente inhumano. Origen africano y composición autóctona. La lucha por el reconocimiento cultural de los afrodescendientes (desde fuera) está encaminada a lograr el reconocimiento de los no afrodescendientes y de los pueblos indígenas (SITEAL, 2011). Este tema se revisa en la sección sobre necesidades educativas al final de este capítulo. Antes de cerrar esta sección, vale la pena mencionar las cuestiones del lenguaje y la política. En primer lugar, es necesario precisar que la dimensión lingüística está integrada en la cultura, porque la percepción cultural y el conocimiento sobre el mundo natural y social están contenidos en el lenguaje, que en gran medida forma la identidad personal y social. Por ejemplo, ha habido una profunda relación entre el idioma, la gente y la tierra. El diccionario Mapuche: El sustantivo "mapu" significa "tierra" en español; así mapuche significa "gente de la tierra" y "mapudungun" es como llamaban a su lengua, que significa "hablar de la tierra" (Golluscio, citado en ME-UNESCO, 2008).

En paralelo al modelo de educación intercultural, se pueden precisar algunos elementos en torno a la dimensión lingüística. En resumen, se cree que surgieron tres patrones en la historia de la educación latinoamericana y que todavía se pueden encontrar en la actualidad. En primer lugar, el modelo "español" característico de la homogeneización

colonial y nacional y de los sistemas educativos monolingües, que existió hasta la primera mitad del siglo XX. La enseñanza se lleva a cabo en español, y casi siempre está prohibido el uso de otros idiomas en las escuelas. Culturalmente se impone la lógica “otra” de la eliminación (López y Küper, 1999; Ferrão Candau, 2013). En el segundo período, en la década de 1940, se introdujo el bilingüismo como propuesta educativa con la fundación del American Indian Institute. Este modelo de educación bilingüe, conocido como transición, surge del fracaso del modelo de aprendizaje del idioma español de aprender español a través del idioma nativo y luego continuar usando ese idioma para la alfabetización. Culturalmente, este modelo pretende asimilar al “otro” a través de la homogeneización (López y Küper, 1999; Ferrão Candau, 2013).

En tercer lugar, desde la década de 1970, más acentuada en Perú y México, pero también implementada parcialmente en el estado multiétnico de Bolivia y Guatemala, las políticas educativas encaminadas a integrar la lengua desde modelos de mantenimiento y desarrollo a la alfabetización en lenguas locales (López y Küper, 1999; Ferrão Candau, 2013). Como argumenta Beatriz Gualdieri (2004), “educación bilingüe” puede significar varias cosas: desde la educación de niños que hablan un idioma secundario hasta la educación que promueve el uso y la enseñanza de dos o más idiomas. Entre estos dos extremos, existen diversos modelos que implican una mayor o menor asimilación sociocultural, políticas de desplazamiento y sustitución de otras lenguas subordinadas o, por el contrario, la afirmación de la identidad nacional y el mantenimiento y desarrollo de dicha lengua. Así, el término “educación bilingüe” hace referencia al papel de las diferentes lenguas en el proceso de aprendizaje: la lengua como objeto de aprendizaje y la lengua como medio de comunicación y creación de conocimiento.

3.5 Planes y Programas Dirigidos a los Pueblos Indígenas, Poblaciones Afrodescendientes y a la Población en General, en los Distintos Niveles de los Sistemas Educativos.

De acuerdo con la literatura (OREALC/UNESCO, 2017b), un tema apremiante en la región es la ampliación del campo de investigación, posibilitando la creación de evidencias y textos para la formulación, implementación y seguimiento de políticas educativas y elaboración de materiales de educación. Es alentador ver algunas iniciativas en esta dirección. Un ejemplo establecido en la normativa vigente es la creación del Instituto Multicultural de Lenguas y Culturas (IPELC) en el Estado Plurinacional de Bolivia (ver Tabla 3.5) El objetivo es desarrollar lineamientos para la restauración, revitalización, fortalecimiento, desarrollo de lenguas y culturas. El Instituto de Lengua y Cultura (SVK) se ha establecido y funciona actualmente en el marco de medidas para implementar los derechos lingüísticos y culturales de la población. De acuerdo a lo anterior, la creación de las CIT debe basarse en los principios intraculturales, interculturales y plurilingües de cada

país, indígena y afroboliviano. Sin embargo, IPELC, junto con las organizaciones aborígenes⁴¹ y el Consejo de Educación Aborígen, han logrado avances significativos sobre la base de los datos recopilados. Explicó las responsabilidades de IPELC en detalle, incluido el desarrollo e implementación del plan de estudios regional, y brindó asistencia con el contenido del curso, los materiales y los métodos de enseñanza. Uno de los desafíos que enfrenta el Estado boliviano es proporcionar personal y recursos adecuados. El Instituto de Lenguas Nacionales, Ciencias y Saberes Ancestrales, dependiente del Ministerio de Educación, es parte importante del sistema de educación intercultural bilingüe y también fue establecido en el Ecuador de conformidad con la normativa vigente en materia educativa.

Su misión es promover el estudio y la revalorización de los saberes indígenas a través del diálogo con la política educativa. Su vínculo estratégico con la Universidad Pedagógica Nacional del Ecuador permite también trabajar en “*estructura curricular, investigación pedagógica, transmisión de tradiciones y otros temas a priori complejos en el proceso de aprendizaje*” (OREALC/UNESCO, 2017b, p. 68). Ecuador debe proporcionar suficiente presupuesto y personal calificado para implementar la Carta de Gestión Organizacional del Proceso Organizacional⁴² aprobada en mayo de 2017. La investigación de antecedentes muestra que en el Perú no existen instituciones dedicadas a la promoción y estudio de los saberes locales, lo que dificulta mucho la educación intercultural bilingüe y no promueve un mejor diálogo intelectual con la población indígenas. Pero la literatura sugiere que los estados están creando universidades interculturales, instituciones que eventualmente podrán realizar investigaciones y reconsiderar el valor del conocimiento y las lenguas aborígenes.

Sin embargo, el pleno funcionamiento de estas instituciones y la acreditación necesaria no sería posible introducir los centros de investigación necesarios en cada una de ellas. Para asegurar la efectividad de estos centros, el gobierno peruano debe comprometerse a renovar y revitalizar el conocimiento indígena. Por otro lado, es importante prestar atención al Programa de Formación de Profesores Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) de la Asociación de Pueblos Interétnicos de la Selva Peruana (AIDSESP). A pesar de la financiación limitada, el proyecto aún realiza investigaciones solo en las ciudades de la región.

⁴¹ Las organizaciones matrices son las reconocidas por la Constitución Política y representan a los pueblos indígenas u originarios del Estado Plurinacional de Bolivia: la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ), la Confederación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia Bartolina Sisa (CNMCIQB-BS), la Confederación Sindical de Comunidades Interculturales (CSCIB) y la Coordinación Nacional de Organizaciones y Comunidades Afrodescendientes (CONAFRO) (OREALC/UNESCO, 2017, pág. 68).

⁴² Véase [en línea] http://www.saberesancestrales.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/ESTATUTO_IICSAE_2017.pdf

Tabla 3.1

Iniciativas de producción de material didáctico sobre pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes

El Programa de Acción de Durban impulsó una serie de iniciativas en los países de la región. En el caso de Argentina, el Instituto Nacional para la Prevención de la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) emitió el Decreto 1086 (2005), para apoyar la adopción del documento del Plan Nacional contra la Discriminación y Desigualdad en Argentina. Como resultado de estos diagnósticos y recomendaciones, en 2008 se creó la Comisión Federal de Políticas Públicas contra la Discriminación. Esto se ha traducido en una serie de iniciativas, una de las cuales son las Directrices para las personas afrodescendientes, cuyo objetivo es *“reconocer y valorar la existencia de este grupo para facilitar cualquier acto de discriminación, racismo y xenofobia”*. Se destaca el ejemplo de Uruguay, 2015-2020 de la Agencia Estatal de Promoción Social, Cultural y el Ministerio de Desarrollo Social. El plan de trabajo anual para afrodescendientes incluye la revisión de planes de estudios y la elaboración de materiales didácticos. Como parte de esto, se elaboró la Guía de Educación y Capacitación para Afrodescendientes (2016) (ver Tabla 3.6). Fue creado para ayudar a los profesores a combatir el racismo en el aula y prevenirlo a través de ejercicios prácticos de sensibilización. Anteriormente, Uruguay, de acuerdo con la Ley núm. (19122) había declarado este año como "de interés general". Se incluye en el Programas de educación y formación docente del respectivo país en la promoción de la investigación. Por otro lado, las iniciativas de los sindicatos de docentes para crear recursos educativos para los nativos americanos y los afrodescendientes merecen una atención especial. Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y Agrupación Xangó por la inclusión y justicia social (2014) según la literatura en este campo. El contenido de la guía se estructura en tres secuencias de aprendizaje: historia, cultura y actualidad. Un fenómeno similar se puede encontrar en materiales creados en países multinacionales como Bolivia, Ecuador, Colombia o Brasil. Los siguientes tres aspectos: rastrear la historia de las relaciones esclavistas entre los africanos en el continente; resaltar el aporte de los afrodescendientes a la identidad nacional, desde la expresión artística hasta la participación en la lucha por la independencia. Se alienta a los estudiantes a abordar la xenofobia, el racismo y la discriminación en el aula. En este caso, los estudiantes no africanos o indígenas son a quienes primero se les incluye estas materias. Estrategias de Aprendizaje es un trabajo finalizado en 2017 por la UNESCO y la Federación Nacional de Educadores. manual del maestro de educación básica. Sin embargo, este último contenido nos permite ver con qué fuerza se enfatiza la importancia del lenguaje en el mundo original. Los niños locales son los sujetos principales y el tema es impartido por profesores locales. Presentación del autor basada en el Informe de la CEPAL (2017a). La situación de las personas afrodescendientes en América Latina y los desafíos políticos para garantizar sus derechos.

principalmente en la educación superior para personas afrodescendientes. La literatura sobre este tema (UNESCO, 2011, p. 189) muestra que la educación en este campo es muy

3.6 Avances en la Educación Superior Intercultural

En educación superior en 2014 había instituciones interculturales o locales en el territorio de 10 países; además, se destacó la iniciativa regional del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. En ese momento, el país con más instituciones al más alto nivel era México, seguido de Bolivia (un país multiétnico) y Colombia. Luego, Argentina, Brasil, Ecuador y Guatemala cuentan cada uno con al menos una institución de este nivel educativo. Finalmente, universidades regionales (Ecuador, Perú y Bolivia (país plurinacional)). La tabla 3.6 muestra que en 2018 había 30 instituciones interculturales; el mayor número se encontraba en México, seguido de Bolivia, Colombia y Nicaragua, Argentina, Brasil, Ecuador y Guatemala tienen el mismo número que en 2014, y Venezuela (República Bolivariana) también tiene al menos una instalación. Finalmente, se registraron dos universidades locales. Por otro lado, se debe enfatizar que algunos programas académicos se enfocan principalmente en la educación superior para personas afrodescendientes. La literatura sobre este tema (UNESCO, 2011, p. 189) muestra que la educación en este campo es muy específica, por ejemplo, en la Universidad del Pacífico y el Instituto Manuel Zapata Oliveira en Colombia.

Tabla 3.2

América Latina (10 países): universidades e institutos de formación superior interculturales o indígenas, 2018

País	Instituciones
Argentina	Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA)
Bolivia (Estado Plurinacional de)	Universidad Indígena Intercultural Apiaguaiki Tüpa Universidad Indígena de Bolivia Quechua Casimiro Huanca Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupak Katari Universidad Pública de El Alto
Brasil	Centro Amazónico de Formación Indígena
Colombia	Instituto de Educación Indígena (OIA) Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella Universidad Autónoma Indígena Intercultural
Ecuador	Pluriversidad Amawtay Wasi
Guatemala	Universidad Maya Mayab´ Nimatjib al
México	Universidad Veracruzana Intercultural Universidad Autónoma Indígena de México Universidad Intercultural de Chiapas Universidad Intercultural del Estado de Tabasco Universidad Intercultural Indígena de Michoacán Instituto Superior Intercultural Ayuuk Universidad Maya Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo Universidad Intercultural del Estado de Puebla Universidad Intercultural del Estado de Guerrero Universidad Intercultural del Estado de México
Nicaragua	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense Blue fields Indian & Caribbean University
Perú	Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía
Venezuela (República Bolivariana de)	Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca
Ecuador, Perú y Bolivia (Estado Plurinacional de)	Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK)
Regional	Universidad Indígena Intercultural (creada en el marco del trabajo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe)

Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2014), citado en Fabiana del Pópolo (2017) (editora), Los pueblos indígenas en América (Abya Yala) Desafíos para la igualdad en la diversidad, p.p. 413, con readecuaciones y actualizaciones de la autora.

Sin embargo, a pesar de los avances, la literatura destaca que uno “*uno de los mayores vacíos de la región*” es la formación de especialistas en educación superior y educación intercultural. Daniel Matto et al. (2012, citado en CEPAL, 2014), el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) identificaron regiones entre las que existe una gran heterogeneidad. Entre los países con mayor avance intercultural, se ha centrado en la diversidad de Bolivia, que ha ampliado la cobertura de educación superior y las oportunidades para los indígenas, tiene más educación superior e incluye la interacción intercultural. La existencia de la Universidad Intercultural Indígena Kawsay (1998) muestra los frutos de la colaboración entre las organizaciones indígenas del Estado Plurinacional de Bolivia, Ecuador y Perú y la

Universidad Pública de El Alto (2000). También se destaca la creación de la Universidad Indígena Intercultural (2005) y la creación de tres Universidades Indígenas interculturales: “Tupak Katari”, “Casimiro Huanca” y “Apiaguaiki Tumpa” desde agosto de 2008. (Mato, 2012, citado en CEPAL, 2014.). Sin embargo, la bibliografía enfatiza la atención a la calidad del proceso de producción, elemento que debe acompañar el proceso más amplio de cobertura y acceso. Sin embargo, una noticia alentadora es que la educación superior se ha obtenido tradicionalmente en instituciones fuera de África y otros países. La Tabla 3.3 enumera más de 20 universidades o centros educativos en la región que ofrecen algún tipo de educación intercultural o programa de investigación.

De acuerdo con la revisión bibliográfica, Ecuador cuenta con una de las constituciones y reglamentos más progresistas en cuanto a las relaciones interculturales y uno de los mayores esfuerzos para garantizar la educación superior en la región. Además de la formación intercultural para docentes, también existe un número significativo de universidades tradicionales que tienen como objetivo formar expertos locales. Las instituciones mencionadas son la Universidad de Cuenca, la Universidad Politécnica Salesiana, la Universidad Andina Simón Bolívar y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). De acuerdo con otra referencia revisada (SITEAL, 2011), Mato reitera que los avances encontrados en este caso son más importantes en términos de regulación que de implementación.

Un área de política en la que los autores ven progreso es el crecimiento de los programas de becas y lugares dedicados ofrecidos por universidades públicas o instituciones privadas e instituciones asociadas para brindar oportunidades de educación superior a las poblaciones aborígenes y urbanas de origen africano. Sin embargo, destaca que “quienes cursan estos programas aún tienen desigualdad de oportunidades para culminar sus estudios en las instituciones tradicionales de educación superior” (Mato, citado en CEPAL, 2014, p. 289). De acuerdo con las principales tendencias de desarrollo mencionadas por Mato, es importante resaltar que en lo que respecta a los programas de becas y la asignación de cuotas especiales, la bibliografía (CEPAL, 2017a) describe al menos dos modelos de mayor presencia en la propuesta. En la visión política, Mantenimiento de la condición de afrodescendientes e indígenas en las instituciones de educación superior: plazas reservadas en instituciones públicas (Brasil, Bolivia Estado Plurinacional y Uruguay) y otorgamiento de becas en instituciones privadas (Brasil, Uruguay, Venezuela (República Bolivariana), (Colombia y Ecuador).

Tabla 3.3

América Latina (7 países): Universidades e Institutos de Formación Superior que mencionan lo "intercultural" o lo "etnoeducativo" en las denominaciones de sus programas, 2018.

País	Denominación de institución de educación superior	Programa	Población sobre el que prioritariamente se basa el programa	Enlace
Argentina	Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS)	Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural	Indígena	http://www.uncaus.edu.ar/index.php/7-noticias/777-lic-en-educacion-bilinguee-intercultural
	Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE)	Tecnatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con Mención en Lengua Quichua	Quichuahablante	http://fhu.unse.edu.ar/carreras/quichua/quichua_presentacion.html
	Universidad Nacional de Luján (UNLU)	Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen. Cátedra Abierta Intercultural	Indígena	http://www.intercultural.unlu.edu.ar
Bolivia (Estado Plurinacional de)	Universidad Cochabamba (AGRUOCO)	Programa doctoral en diálogo de saberes, agroecología y nuevos paradigmas de las ciencias y el desarrollo	Indígena	http://www.agruco.org/agruco/
	Universidad Mayor de San Andrés. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad (FDCP-UMSA)	Formación de técnicos superiores en justicia comunitaria	Indígena	http://habitat.aq.upm.es/dubai/08/bp1888.html
	Funproeib, Andes	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos. Doctorado en Estudios Socioculturales. (PROEIB-Andes, UMSS)	Indígena	http://www.proeibandes.org
Brasil	Universidad del Estado de Mato Grosso. Facultad Intercultural Indígena (UNEMAT)	Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso	Indígena	http://indigena.unemat.br
	Universidad Federal de Roraima (UFRR) Centro para la Insikiran Indígena Educación Superior	Formação de professores indígenas do Núcleo Insikiran. Centro para la Insikiran indígena Educación Superior	Indígena	https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/institucoes/nucleo-insikiran/
Chile	Universidad Arturo Prat del Estado de Chile (UNAP)	Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica Intercultural Bilingüe	Indígena	http://www.unap.cl/prontus_unap/site/edic/base/portintercultural_mk.html
	Universidad Católica de Temuco (UCT)	Núcleo de Investigación en Estudios Interétnicos e interculturales	Indígena	http://vip.uctemuco.cl/nucleos-de-investigacion/
País	Denominación de institución de educación superior	Programa	Población sobre el que prioritariamente se basa el programa	Enlace
Colombia	Universidad del Cauca (UNICAUCA)	Licenciatura en Etnoeducación	Indígena y afrodescendiente	http://www.unicauca.edu.co/versionP/oferta-academica/programas-de-pregrado/licenciatura-en-etnoeducacion
	Universidad de Antioquia	Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra	Indígena	http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/facultades/educacion/programas-academicos/programas-pregrado/pedagogia-madre-tierra
	Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNED)	Licenciatura en Etnoeducación	Indígena y afrodescendiente	https://estudios.unad.edu.co/licenciatura-en-etnoeducacion
	Universidad de la Amazonia	Congresos, talleres y foros sobre etnoeducación e interculturalidad	Indígena y afrodescendiente	http://www.udla.edu.co/v10/index.php/component/search/?searchword=etnoeducaci%C3%B3n&searchphrase=all&Itemid=380
	Universidad Pontificia Bolivariana-Instituto Misionero de Antropología, (IMA)	Licenciatura en Etnoeducación	Indígena y afrodescendiente	https://www.upb.edu.co/es/pregrados/licenciatura-etnoeducacion-medellin
	Universidad del Pacífico (UDP)	8 programas en etnoeducación	Indígena y afrodescendiente	http://www.unipacifico.edu.co:8095/web3.0/institucional.jsp?opt=89&opt2=pg
	Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella	Licenciatura en Etnoeducación	Indígena y afrodescendiente	http://m.eluniversal.com.co/temas/instituto-de-educacion-e-investigacion-manuel-zapata-olivella

Pais	Denominación de institución de educación superior	Programa	Población sobre el que prioritariamente se basa el programa	Enlace
Ecuador	Universidad Politécnica Salesiana (UPS)	Licenciado/a en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia Básica Intercultural Bilingüe	Indígena	https://www.ups.edu.ec/educacion-intercultural-bilingue-quito
	Universidad de Cuenca	Maestría en Educación, mención Educación Intercultural.	Indígena	https://www.ucuenca.edu.ec/recursos-y-servicios/prensa/3446-maestria-en-educacion-mencion-educacion-intercultural
	Universidad Andina Simón Bolívar	Cátedra UNESCO sobre Pueblos Indígenas de América Latina. Foro de Interculturalidad, Memoria y Conocimiento Especialización Superior en Gestión de la Cultura Mención Patrimonio, entre otros	Indígenas y afrodescendiente	http://www.uasb.edu.ec/web/guest/buscar
	FLACSO	Maestría en Ciencias Sociales con especialidad en estudios étnicos profesionales indígenas latinoamericanos	Indígena	http://www.flacsoandes.edu.ec/en/agora/la-maestria-en-ciencias-sociales-con-especialidad-en-estudios-etnicos-para-profesionales
	Universidad Politécnica Salesiana	Programa Académico Cotopaxi. Carrera de Educación Intercultural Bilingüe	Indígena	http://cinaj.ups.edu.ec/web/guest/home.jsessionid=473322F9692DE6C63B3A1524964E1924?p_p_id=62_INSTANCE_fEd1&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_62_INSTANCE_fEd1_struts_action=%2Fjournal_articles%2Fview&_62_INSTANCE_fEd1_groupId=10156&_62_INSTANCE_fEd1_articleId=2906937&_62_INSTANCE_fEd1_version=1.4
Guatemala	Universidad Rafael Landívar (ULI)	Instituto de Investigación y Proyección sobre Diversidad Sociocultural e Interculturalidad	Indígena	http://principal.url.edu.gt/index.php/investigacion/institutos-de-investigacion-y-proyeccion/instituto-de-investigacion-y-proyeccion-sobre-diversidad-sociocultural-e-interculturalidad

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Daniel Mato (2008) (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Tendencias y experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y material disponible en la web de las distintas instituciones.

Uno de los países que se cree que más ha avanzado con esta política inclusiva es Brasil. La Universidad Estatal ha venido reservando cupos desde principios de la década pasada, en el año 2002 se aprobó la Ley N° 12 71156. El decreto "*permite la reserva de plazas para afrobrasileños en las universidades públicas federales, teniendo en cuenta la proporción de estudiantes afrobrasileños e indígenas en cada institución de educación superior en relación con la población de los estados mencionados*". el 50 por ciento está reservado para estudiantes de secundaria de bajos ingresos; los lugares en estos grupos están reservados para estudiantes afroamericanos y aborígenes según el porcentaje de cada estado. Sumado a esto, algunas universidades han implementado la reserva de cupo en sus programas de posgrado. Los ejemplos incluyen el Museo Nacional, los programas de antropología de la Universidad Federal de Río de Janeiro, los programas de sociología, derecho de la Universidad de Brasilia todos los programas de maestría y doctorado de la Universidad Federal de Goia. Asimismo, el programa Universidad para Todos (Ley 11.096/2005) otorga becas de estudios integrales en universidades privadas para estudiantes cuyo ingreso familiar per cápita sea inferior a \$1,50 salario mínimo y ofrece del 25% al 50% de la beca a familias con residente con ingreso por debajo del salario mínimo 3 por

ciento del costo total de asistir a una universidad privada en dólares estadounidenses (Rangel, 2016, citado en CEPAL, 2017b, p. 127). Este programa de acción afirmativa permite ahora a los jóvenes afroamericanos acceder a colegios y universidades públicas y privadas con resultados notables. Según la CEPAL: “Según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2015), en 2004, el 16,7% de los jóvenes eran afrodescendientes (negros y pardos); en 2014, esto aumentó para el 45,5 por ciento. El 47,2 por ciento de los jóvenes blancos obtuvo un título universitario, aumentando al 71,4 por ciento una década más tarde. Si bien está claro que las disparidades raciales continúan perjudicando a los jóvenes afroamericanos, los datos también muestran que estas disparidades se han reducido significativamente, como lo demuestra un crecimiento más rápido en participación entre los jóvenes afroamericanos que entre los blancos.

De hecho, en 2004, los jóvenes afroamericanos tenían solo un tercio más de probabilidades que los jóvenes blancos de participar en la educación superior, un poco más de uno, y para 2014, cerca de uno de cada 259). En el estado multinacional de Bolivia, también se utilizan políticas de cuotas para determinar qué aspirantes indígenas y afrodescendientes son admitidos en las escuelas de formación docente avanzada (ESFM) y unidades académicas. La institución educativa estatal local asigna el 20% de las tarifas ESFM a los indígenas y afrobolivianos cada año⁴³. Según la ley nro. 19122 (2013). Se alienta a las personas afrodescendientes a participar en varios campos, incluida la educación. Los programas de capacitación y certificación que lleva a cabo el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional requieren que al menos el 8% de la población sea afrodescendiente (artículo 1). Por otro lado, dispone que los esquemas de becas que deben incluir cuotas para afrodescendientes en su determinación y distribución (artículo 1).

(artículo 6) Finalmente, el número legal de la Beca Carlos Quijano, que destina al menos el 30% de sus fondos a afrodescendientes (artículo 1). La República Bolivariana de Venezuela también cuenta con un sistema de cuotas de acuerdo con el Decreto núm. 3645 sobre discriminación racial. En este contexto, las instituciones de educación superior y formación han establecido cupos de becas para jóvenes de origen africano (OEA, 2011, CEPAL, 2017a). Dieciocho afroecuatorianos recibirán becas en virtud de un convenio entre FLACSO Ecuador y la Corporación Afroecuatoriana de Desarrollo.

La beca *“tiene como objetivo aumentar el número de profesionales de origen africano con alta calificación y capacidad académica durante dos años de estudio, cubriendo los gastos de matrícula, manutención y seguro de salud”* (Antón, 2014, CEPAL, 2017a, p. 19). En cuanto a Colombia, con la Ley de no.1996 en 1627, se creó el Fondo de

⁴³ Para el otorgamiento de cupos se establecen ciertos mecanismos de priorización en la admisión de los y las postulantes. La prioridad la tienen quienes hayan cursado Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva, o su equivalente, en una Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa Fiscal o de Convenio en el área rural y que obtengan los mayores promedios de los seis años de Educación Secundaria Comunitaria Productiva.

Préstamo para la Educación Especial para estudiantes afrocolombianos de bajos recursos académicamente sobresalientes. El crédito se otorga para el aprendizaje formal, informal, presencial o a distancia en los niveles de pregrado (técnico, vocacional o universitario, posgrado, especialista, maestría, doctorado y posdoctorado). Sin embargo, a pesar del actual sistema de puntos de crédito en el país, la literatura (CEPAL, 2017a, p. Según la investigación (p. 126-127), la mayor diferencia entre las razas entre las personas de 25 a 29 años es un mejor acceso y continuación de la educación. En el contexto del estudio, se afirma que “El Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) ha promovido la visibilización de las necesidades educativas de las comunidades afrodescendientes del país, destacando y promoviendo políticas de igualdad para las personas negras, afrocolombianas, Raizal y Palenqueras en todos los niveles de educación superior Centros Regionales de Educación (CERES) establecidos por el Ministerio de Educación para descentralizar la provisión de educación superior en las ciudades y extender la cobertura a las zonas más alejadas o menos desarrolladas de la ciudad. Las ciudades se fortalecen para apoyar el acceso de los jóvenes a la educación superior y su permanencia a largo plazo en la educación superior (CEPAL, 2017a, p. 127).

Sin embargo, los cambios en las tasas de matrícula y las becas no reflejan intentos serios por parte de los países de integrar la cultura en la educación superior. También es necesario fortalecer los esfuerzos de seguimiento y equidad para evitar que los jóvenes indígenas y africanos abandonen la universidad. La integración de la sociedad en su conjunto con perspectivas transculturales y la incorporación del conocimiento local en programas de formación culturalmente apropiados siguen siendo objetivos no realizados. De hecho, la mayoría de las instituciones de educación superior de la región funcionan como si los pueblos indígenas y afrodescendientes no existieran o, en algunos casos, fueran los únicos que necesitan una formación intercultural y no el resto de esta sociedad (Mato, Citado en CEPAL, 2014, p. 289).

3.7 Diferencia entre Instituciones de Educación superior Convencionales e Instituciones Interculturales de Educación Superior.

La investigación sobre las Instituciones de Educación Superior Indígenas e Interculturales (IESII) se basa en gran medida en la recopilación de fuentes de datos primarias y secundarias. También se cuenta con entrevistas a varios administradores y personal docente del IESII, así como a expertos regionales en educación superior. El proceso comienza con la elección de sistematizar la experiencia educativa a partir de la información pública de más de 50 instituciones organizada en sus periódicos, sitios web oficiales y redes sociales. En segundo lugar, en los datos aportados sobre ellos en artículos y estudios especializados. También se registró información de programas de organismos

especializados u organismos internacionales como el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Filac). Con esta revisión fue posible indagar sobre la existencia de dichas experiencias de educación superior en diez países: Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional), Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Perú y Venezuela (República Bolivariana).

Esta red regional de instituciones entendidas como programas educativos desarrollados desde una perspectiva indígena e intercultural. Los esfuerzos de clasificación de la información se organizan en torno a las áreas enumeradas en la Tabla 3.4, la búsqueda de información se complementa con la integración y análisis de bibliografías especializadas, gracias a destacados autores latinoamericanos que han ayudado a ampliar el conocimiento sobre el surgimiento y desarrollo del IESII. Entre estos textos se destaca Daniel Matos, quien estuvo diez años investigando y organizando importantes libros (Mato, 2008, 2009, 2012, 2016, 2017, 2018). Distinguidos investigadores en educación superior e indígenas como Oscar Azmitia, Graciela Bolaños, Leticia Castillo, Leonel Cerruto, Pedro Chavarria, Freddy Delgado, Alvaro Guaimas, Gunther Dietz, Teresa Duran, Andrés Fabregas, Renato Ferreira, Lucio Flores y otros. publicaciones aportadas, Beatrice Guardieri, Elijah Jean Moon, Gancho alto, Julius María, Estella Maris,

Tabla 3.4

Áreas de información sobre el IESII

Identificación de las IESII	Incluye sus nombres, ubicación geográfica, autoridades principales, sitios de internet oficiales y redes sociales oficiales.
Estructura y financiamiento	Desagrega datos sobre los recursos institucionales, así como de la dependencia o autonomía respecto de otras instituciones de educación superior. También recoge información sobre las formas en que los estudiantes costean o no su ingreso y permanencia en los programas de estudio.
Perspectiva institucional	Recoge datos sobre la misión y visión de las IESII, así como otros objetivos que ellas mismas consideran definitorios de su papel y de su quehacer.
Trabajo curricular	Especifica las carreras que imparten en pregrado y posgrado y su propuesta intercultural, así como también detalla el trabajo realizado en torno a conocimientos, saberes y lenguas indígenas.
Actividades de investigación	Detalla las iniciativas de investigación que desarrollan las IESII y los centros de estudios asociados a estas tareas.
Extensión y vinculación con el medio y las comunidades, organizaciones y pueblos indígenas	Incorpora las actividades de difusión y divulgación de estas IESII, así como formas de participación de grupos indígenas en su quehacer.

Fuente: Antileo, 2022. UNESCO.

3.8 Definiciones que Orientan.

Daniel Mato distingue entre instituciones de educación superior tradicionales e instituciones de educación superior interculturales. Según Mato, las universidades tradicionales u otras instituciones “*no están diseñadas para responder a las necesidades o sugerencias de los pueblos indígenas y afrodescendientes*” (Mato, 2015, p. 13). En cambio, las universidades transculturales e indígenas responden a las solicitudes o sugerencias de los pueblos indígenas. Asimismo, Genner Llañes creó este tipo de intercambio institucional horizontal con el objetivo de revalorizar los saberes locales e incorporarlos a la educación superior (Llañes, 2005, p. 13). En el estudio de Daniel Mato, las instituciones de educación superior interculturales se clasifican nuevamente de la siguiente manera:

Ellas [...] son creadas directamente o por iniciativa de líderes u organizaciones de nativos americanos o afroamericanos; universidades establecidas o fundaciones privadas; creados por agencias estatales, [...] fue creado como resultado de la cooperación internacional (Mato, 2009, pp. 13-14).

Estas subcategorías se basan en el director o fundador de la institución y son importantes para comprender la dinámica institucional intercultural y local de la región. Tratar de sistematizar y analizar esta realidad, brindando un lugar histórico a otros modelos educativos en la educación superior latinoamericana. Sin embargo, es importante que esta información tenga en cuenta la diversidad de formas institucionales y la necesidad de examinar individualmente la contribución de diferentes centros de investigación a la creación, implementación y desarrollo de recomendaciones educativas que enfatizan los contextos interculturales e indígenas.

Por la misma razón, este informe propone una definición revisada del concepto de institución de educación superior intercultural desarrollada por el investigador Daniel Mato en sus diversos libros. El concepto que aquí se propone es el de Instituciones de Educación Superior Interculturales e Indígenas (IESII), una definición de trabajo que intenta agrupar instituciones heterogéneas independientemente del proceso y formato de su establecimiento. Estas instituciones se consideran IESII después de una revisión completa de su experiencia y características porque cumplen al menos uno de los siguientes criterios:

- (a) En términos de identidad institucional, identificar las relaciones indígenas o interculturales como centrales para la misión, visión, filosofía y metas de la institución.
- b) En términos de conocimientos originales que se desarrollan específicamente a nivel general y profesional. Conocimiento, experiencia e idioma indígena.
- c) Materiales uno de los objetivos principales de estas instituciones es mantener o agregar los elementos de su trabajo que favorezcan a los estudiantes aborígenes en la educación

superior o priorizar la participación de estudiantes indígenas en los cursos que imparten y, finalmente.

d) Estas instituciones se caracterizan por tener organizaciones y comunidades indígenas involucradas en su origen, manejo o administración.

Estos cuatro elementos determinan los detalles del trabajo del IESII y lo distinguen de otros tipos de instituciones de educación superior por definición. El primero puede tener al menos uno de los aspectos anteriores. La Tabla 3.5 desglosa y muestra los estándares establecidos.

Tabla 3.5

Crterios de Inclusión del IESII considerados en la investigación.

Identidad institucional	Los pueblos indígenas o la interculturalidad son elementos centrales que definen la misión, visión, filosofía y objetivos de la institución.
Conocimientos indígenas	La interculturalidad y los conocimientos, saberes y lenguas indígenas tienen un lugar relevante en la propuesta curricular de la institución, en términos generales y en carreras específicas.
Inclusión de estudiantes indígenas	Entre los objetivos centrales o en la labor que identifica a la institución, destaca la priorización o preferencia de acceso e inclusión de estudiantes indígenas a las carreras que imparte.
Presencia y participación de pueblos indígenas	La institución se caracteriza por la participación de organizaciones y comunidades de pueblos indígenas en su origen, gestión o administración.

Fuente: Antileo, 2022. UNESCO.

Los datos primarios de instituciones seleccionadas de acuerdo con estos criterios, que se encuentran en fuentes primarias o literatura científica especializada, se organizan en tablas taxonómicas que permiten la consolidación o distribución de datos para las áreas indicadas en la (Tabla 3.5). Las instituciones de educación superior incluidas en este estudio se dividieron luego de acuerdo con su acreditación oficial en el país en el que están ubicadas. El reconocimiento oficial de fundaciones o gobiernos se interpreta como IESII. Su consideración y funcionamiento en el sistema de educación superior de cada país se logra mediante actos jurídicos (estatutos, leyes u otros mecanismos).

Estas instituciones ahora pueden otorgar títulos que se consideran equivalentes a los obtenidos en sus países de origen y, en caso de ser necesario, también pueden recibir financiamiento gubernamental gracias a este reconocimiento. Esta división es necesaria para separar la historia y el desarrollo de las universidades en dos grupos importantes. Las instituciones de educación superior son una cosa. Las Instituciones interculturales y locales reconocidas (IESII-R) o instituciones cuyos programas de estudio hayan sido acreditados

por instituciones nacionales u otras instituciones competentes de acuerdo con la legislación de cada país. Por otro lado, las instituciones de educación superior indígena e intercultural no acreditadas (IESII-SR), instituciones o establecimientos de aprendizaje expresivo no están acreditadas. Unidades o programas de investigación que realizan las instituciones pertinentes de acuerdo con la normativa de cada país, ya sea porque no pueden cumplir o porque no quieren hacerlo, como proyecto alternativo o contrahegemónico.

Por otra parte, los distintos IESII se dividen según su identificación: como universidades, institutos de investigación o centros de formación técnica. La norma de la propia identidad tiene una importancia decisiva, ya que forma la base de la identidad para diversas actividades educativas en las etapas de su formación ha sido aprobado en esta secuencia, la autodefinición tiene prioridad sobre las nociones preconcebidas de lo que debería ser un instituto o universidad, clasificada en:

- A. IESII-R Universidades, institutos y centros de formación técnica.
- B. IESII-RS Universidades, institutos y centros de estudios.

Para la encuesta IESII-R, según criterios de autoidentificación institucional, se pudieron recolectar datos de 24 iniciativas correspondientes a universidades y 17 instituciones o centros de educación técnica. En el caso del IESII-SR, se sistematizaron catorce lecciones con el mismo criterio. Dado que las antiguas instituciones a menudo mantienen sus propios sitios web, revistas y redes sociales, el estudio pudo recopilar mucha información sobre ellas. La información del IESII-SR está más fragmentada y desactualizada, lo que dificulta su sistematización, y se necesita más investigación para profundizar en este tema. Debido a estos factores, la investigación examina principalmente el IESII-R y destaca el excelente trabajo del IESII-SR. Usando este formato y características, el informe promueve la evaluación de varios planes de estudio del IESII, sus sistemas administrativos y de gobierno interno, las políticas de inclusión de estudiantes indígenas y la aplicabilidad de la equidad cognitiva, que valora la inclusión y el conocimiento indígena al más alto nivel educativo.

3.6 Universidades Interculturales e Indígenas.

De acuerdo con la legislación de cada país, el IESII se divide en unidades y programas de estudio, los cuales son reconocidos (IESII-R) y no (IESII-MR) por la institución educativa correspondiente. La información sobre estas unidades educativas se clasifica de acuerdo con los criterios de autoidentificación de universidades, institutos de investigación y centros de educación técnica. Luego se consideran a los que pertenecen al primer grupo. Universidad Indígena y Multicultural. Una universidad reconocida por su labor educativa es la Universidad Intercultural e Indígena (IUI). La Tabla 3.6 muestra el

registro de 24 instituciones bajo este modelo en siete países diferentes, así como el año de creación de cada institución.

Estas instituciones son en gran medida el resultado de políticas públicas desarrolladas en respuesta a los movimientos indígenas que exigen oportunidades educativas para las comunidades locales y los estudiantes aborígenes. Aunque las primeras universidades se fundaron a principios de la década de 1990 y, en su mayoría, en el siglo XXI, estas universidades están establecidas. La realidad de estos dispositivos varía de un país a otro, al igual que sus funciones. Las principales actividades y estándares educativos de estas instituciones se describen a continuación. Propuesta de programa de investigación. Las universidades tienen diferentes programas dependiendo de cada institución y cada país. Los datos recopilados se relacionan con las principales materias que ofrecen estas instituciones educativas, así como el establecimiento de instalaciones de investigación y enseñanza, que son sus principales principios rectores en este campo. La Universidad Intercultural Indígena Ecuatoriano Amawtay Wasi, que está reabriendo, es la única de las 24 universidades listadas que no ofrece carreras de grado, algunos estudiantes de posgrado.

Tabla 3.6.

Universidades interculturales e indígenas según país

Bolivia, E. P.	Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Quechua Casimiro Huanca (UNIBOL Casimiro Huanca)	2008
	Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupak Katari (UNIBOL Tupak Katari)	2008
	Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas Apiaguaiki (UNIBOL Apiaguaiki)	2008
Colombia	Universidad Autónoma Indígena Intercultural	2003
Ecuador	Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi	2004
México	Universidad Intercultural de Chiapas	2004
	Universidad Autónoma Indígena de México	2001
	Universidad Intercultural del Estado de México	2003
	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero	2006
	Universidad Veracruzana Intercultural	2005
	Universidad Intercultural del Estado de Puebla	2006
	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	2006
	Universidad Intercultural de San Luis de Potosí	2011
	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco	2005
	Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo	2012
	Universidad Intercultural de la Zona Maya del Estado de Quintana Roo	2006
	Universidad Campesina Indígena en Red	1998
Nicaragua	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense	1992
	Bluefields Indian & Caribbean University	1991
Perú	Universidad Intercultural de la Amazonía	1999
	Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua	2010
	Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa	2010
	Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba	2010
Venezuela, R. B.	Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca	1999

Fuente: Antileo, 2022. UNESCO.

La oferta académica para esta disciplina también está determinada por instituciones, como se muestra en la Tabla 3.7.

Solo tres de las doce universidades que ofrecen posgrados: la Universidad Autónoma Indígena de México, la Universidad Campesina Indígena en Red y la

Universidad de las Regiones Autónoma de la Costa del Caribe Nicaragüense ofrecen programas de doctorado, la mayoría solo ha completado sus maestrías.

Tabla 3.7

Tipos de carrera (pregrado y posgrado) impartidas en las universidades interculturales e indígenas

Carreras de pregrado	23
Carreras de posgrado	12

Fuente: Antileo, 2022. UNESCO.

A nivel de pregrado, los proyectos sobresalen en áreas como ingeniería y tecnología, ciencias naturales, medicina, ciencias de la salud, ciencias agrícolas y del desarrollo, ciencias sociales, humanidades y comunicación, ciencias de la educación, administración y gestión, así como áreas especializadas que incluyen epistemología del conocimiento y la pericia. Con una fuerte participación nacional, el Estado Plurinacional de Bolivia ha logrado avances significativos en el desarrollo de universidades indígenas e interculturales, fundadas en 2008, las tres instituciones (UNIBOL Casimiro Huanca, UNIBOL Tupak Katari y UNIBOL Guaran y de los Pueblos de Tierras Bajas)⁴⁴ comparten especializaciones en programas de formación en ingeniería forestal, ingeniería acuícola, medicina y ciencias veterinarias, entre otras, la ganadería está ligada al entorno de la zona y a las actividades productivas de las comunidades indígenas cercanas.

La declaración de misión anunciada por la UNIBOL Casimiro Huanca establece lo siguiente. Formar integralmente a hombres y mujeres en la aplicación de la ciencia, la tecnología y la sabiduría ancestral, creando métodos de investigación para la solución de problemas. Promover el desarrollo y preparación de empresas productivas en las comunidades sociales, así como la producción, transformación y diversificación de las bases productivas nacionales, con un enfoque doméstico, intercultural y multilingüe⁴⁵.

El objetivo común de estas instituciones es proporcionar a las comunidades indígenas mejores habilidades técnicas que se alineen con su cosmovisión y les ayuden a prosperar económicamente. Para transmitir sus conocimientos a las demás comunidades y participar en actividades que benefician directamente a las familias indígenas. La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) es conocida por su trabajo en Colombia. La UAIIN fue creada en Popayán en 2003 y es administrada por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)⁴⁶ *“Para formar profesionales que resuelvan los*

⁴⁴ Universidades creadas a partir del Decreto Supremo 29.664 del 2 de agosto del 2008

⁴⁵ Información obtenida del sitio UNIBOL Casimiro Huanca, disponible en <https://on.unesco.org/3zOWDTb>.

⁴⁶ El CRIC es una organización indígena fundada en 1971 en el Departamento del Cauca, Colombia. Según su información institucional, «en la actualidad representa 115 cabildos y once asociaciones de cabildos que

desafíos sociales”. Según Bolaos, Tattay y Pancho (2008), “*El flujo de los movimientos indígenas y sus comunidades contribuye a la visibilización, sistematización y difusión de sus propios conocimientos diversos y muchas veces invisibles*”.

El método de enseñanza de la sociedad, la educación o la restauración de arte y conocimiento ancestral son algunas grandes empresas académicas que cubren la propuesta. Además, también garantiza su comunicación, una buena comunidad de vida, su capacidad mutua, gestión, revitalización de las lenguas, restaurando la tierra y la tecnología en la revitalización del lenguaje de la NASA y particularmente la tecnología de gestión pública en el área como la población indígena de antepasados. El plan de lecciones de la UAIIN fue desarrollado con la ayuda del CRIC y está directamente relacionado con el bienestar de los pueblos indígenas del Cauca. Como se ve en el Tabla 3.8, está acreditado por el Ministerio de Educación de Colombia desde enero de 2020 y desarrolla currículos que enfatizan el conocimiento indígena.

Tabla 3.8

Carreras de pregrado impartidas por la UAIIN

Humanidades, ciencias sociales y comunicación	Profesional en Comunicación Propia
Ciencias de la educación/ Pedagogía	Licenciatura en Pedagogías Comunitarias Licenciatura en Pedagogía de Artes y Saberes Ancestrales Licenciatura en Pedagogía para la Revitalización de Lenguas Tecnología en Pedagogía Lingüística Aplicada para la Revitalización de la Lengua Nasa
Administración y gestión	Profesional en Administración y Gestión Propia Tecnología en Administración Pública Especial para los Territorios Ancestrales indígenas
Conocimientos y epistemologías indígenas	Profesional en Buen Vivir Comunitario Profesional en Revitalización de la Madre Tierra

Fuente: Antileo, 2022. UNESCO.

En Ecuador, con el apoyo de la Confederación de Pueblos Indígenas del Ecuador (CONAIE)⁴⁷, en 2004 se estableció en Quito la Universidad de los Pueblos y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, también conocida como Pluriversidad Amawtay Wasi, y en 2013 se elaboró una propuesta curricular desarrollado para implementar la titulación. Los ejemplos incluyen Arquitectura Ancestral, Ingeniería en Agroecología, Licenciatura en Ciencias de la Educación en Pedagogía Intercultural y mucho más.

Cerró en 2013 después de lograr la acreditación nacional. La calidad de la enseñanza en la institución ha sido criticada por el Consejo de Evaluación, Acreditación y

⁴⁷ La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador es una organización que agrupa a nacionalidades, pueblos, comunidades, centros y asociaciones indígenas del Ecuador, fundada en 1986. Información disponible en el sitio web de CONAIE, en la URL <https://conaie.org/quienes-somos/>.

Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador, un organismo gubernamental, porque no cumple con los estándares establecidos por otras universidades del país. Esta situación ha llevado a un intenso debate entre las organizaciones aborígenes sobre los modelos educativos en conflicto y recomendaciones de cursos. Sin embargo, a partir de 2020, se ha completado el trabajo en su proceso de readmisión⁴⁸, hasta 2013, el plan de estudio de Amawtay WASI se formuló en torno al conocimiento inicial adecuado para todas las principales empresas y tiene propiedades horizontales.

La experiencia de formación de estudiantes y la secuencia del proyecto están muy influenciadas por el uso del lenguaje original de los estudiantes. En México ha crecido una importante red de universidades multinacionales. De acuerdo con la investigadora Silvia Schmelkes (2008), en 2003 año de creación de la Universidad Intercultural del Estado de México, se fortaleció la política a nivel federal y estatal, principalmente en materia de acceso. Debido a tres factores: subrepresentación indígena en la educación superior, necesidades indígenas y desarrollo geográfico desigual que perjudica ciertas áreas (Schmelkes, 2008, p. 329). Estas universidades actualmente atienden a once poblaciones indígenas diferentes en once regiones. Cada uno tiene un plan educativo para un campo de estudio diferente en las carreras de ciencias sociales como psicología, comunicación y sociología, así como carreras de ingeniería (forestal, industria, sistemas, agronomía, etc.).

En ciencias de la salud se destacan propuestas educativas en medicina, enfermería y salud intercultural. Además, muchas de estas organizaciones tienen planes de lecciones que conectan a los estudiantes con oportunidades laborales cercanas. La licenciatura en turismo comunitario, artes y patrimonio o gestión sostenible de la tierra; en ocasiones, las carreras de derecho requieren una educación desde una perspectiva jurídica pluralista, como las que ofrecen la Universidad Intercultural de San Luis de Potosí y la Universidad Nativa Intercultural de Michoacán. La Universidad Intercultural de Chiapas, la Universidad Autónoma Indígena de México, la Universidad Intercultural del Estado de México, la Universidad Intercultural de Veracruz, la Universidad Intercultural de Puebla, la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, y la Universidad Intercultural de Quintana Roo Región Maya ofrecen un programa de maestría para estudiantes graduados. La Universidad Autónoma Indígena ofrece cinco programas de doctorado de manera similar.

Por otro lado, la mayoría de estas instituciones cuentan con una propuesta curricular estándar que incluye el estudio y la enseñanza de lenguas aborígenes, reflejado en carreras como las licenciaturas en lenguas y culturas. Hacen publicidad de esta manera. Revivir las

⁴⁸ Véase «Universidad Amawtay Wasi tiene hasta diciembre del 2023 para constituirse en institución de educación superior pública», El Universo, 22 de julio de 2021, disponible en <https://on.unesco.org/3qfedMM>.

diferentes lenguas indígenas según las regiones donde se hablan y preparar profesionales para la integración al sistema educativo mexicano. Nicaragua tiene dos universidades que se enfocan en temas indígenas e interculturales. Una de ellas es la Universidad de la Región Autónoma de la Costa Caribe de Nicaragua (Uracán), que fue establecida en Managua en 1992. La universidad fue fundada por un grupo de líderes indígenas y afrodescendientes de dos comunidades autónomas de la costa caribeña. Según el Rector Alt Hooker, Nicaragua era consciente de la necesidad de cumplir los deseos de la población costeña (2009, p. 13). Ha desarrollado planes de estudios de pregrado y posgrado que respetan la ascendencia indígena y acogen a las comunidades indígenas, mestizas y afrodescendientes. El programa de licenciatura está diseñado teniendo en cuenta las ingenierías (silvicultura, zootecnia, ingeniería civil y sistemas, contaduría pública y auditoría, informática administrativa, sociología, con énfasis en la autonomía y la administración).

Perú cuenta con cuatro universidades nacionales interculturales que ofrecen formación en diferentes regiones. Fundada en 1999 en el distrito de Yarinacocha, la Universidad Intercultural Amazónica ofrece cursos de acuicultura, ingeniería agroforestal, ingeniería agroindustrial, educación primaria bilingüe y educación primaria bilingüe. Es un proyecto dedicado a los pueblos andinos y amazónicos, especialmente en la educación, enfatizando la lengua indígena y la convivencia intercultural. En ingeniería, las propuestas de cursos muestran las relaciones espaciales entre el uso de la tierra y el agua. La Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa fue establecida en la provincia de Chanchamayo en 2010.

En Perú existen cuatro universidades nacionales interculturales que trabajan iniciativas de formación en distintos territorios. La Universidad Intercultural de la Amazonía, fundada en 1999 en el distrito de Yarinacocha, imparte las carreras de Ingeniería Agroforestal Acuícola, Ingeniería Agroindustrial, Educación Inicial Bilingüe y Educación Primaria Bilingüe. Es un proyecto comprometido con los pueblos andino-amazónicos, sobre todo en las carreras de educación, donde se enfatizan las lenguas indígenas y la convivencia intercultural. En las ingenierías, la propuesta curricular demuestra un compromiso con el territorio en los usos del suelo y de las aguas. En la provincia de Chanchamayo está emplazada la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa, fundada en 2010. Esta entidad dicta cuatro carreras: Ingeniería Civil, Ingeniería Ambiental, Administración de Negocios Internacionales y Educación Intercultural Bilingüe. También están la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba, que desarrolla carreras en ingeniería y ecoturismo, y la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua, que ofrece carreras de ingeniería, zootecnia y negocios. Las cuatro universidades se emplazan en territorios con un alto porcentaje de población indígena.

CAPÍTULO IV

UNIVERSIDADES INTERCULTURALES Y LA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA

4.1 Políticas de Investigación

Las universidades invierten esfuerzos significativos en sus programas de investigación, incluida la implementación de políticas para centros de investigación, centros de documentación, laboratorios, institutos de investigación, publicaciones periódicas y fundaciones. Como se muestra en la Tabla 4.1, editores que difunden conocimientos, etc. Citemos brevemente la experiencia de los países que lo han hecho. Las universidades locales establecidas en el estado multiétnico de Bolivia bajo la política nacional han establecido una serie de centros de investigación. Se refiere al Instituto de Cultura y Lengua Aymara (IICLA), fundado en 2009 y con sede en la UNIBOL Tupak Katari, que tiene como objetivo “*Generar investigaciones interculturales e interdisciplinarias, desarrollar conocimientos interdisciplinarios, interdisciplinarios*”⁴⁹ basados en la realidad multidimensional, epistemología para las culturas aymaras y lenguas del mundo bajo la titulación Aymara UNIBOL. Basado en lo que ha hecho Apiaguaiki Tüpa de UNIBOL en esta área, basado en un estudio de neologismo publicado por el departamento de investigación de la organización sobre las lenguas besiro, guaran, mojeo y gwarayu.

Palechors, (2017) en Colombia, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural alberga instituciones como Investigación Indígena Tierradentro e Investigación y Pensamiento Yanacona. Además, ha establecido programas de educación bilingüe y ha organizado oportunidades educativas de acuerdo a la definición del Consejo de los Pueblos Indígenas de la Región del Cauca. También se destaca la labor del Centro de Documentación Indígena José Mara Ulcué, adscrito a la misma universidad. Sus objetivos son los siguientes. Obtener, seleccionar, analizar y difundir información sobre los procesos de vida, resistencia y desarrollo indígena en el Cauca y Colombia. Apoyar el proceso educativo de la universidad autónoma. Recopilar experiencias de organizaciones indígenas, políticas y procesos educativos.

Diversidad de recursos de apoyo al estudiante, procesos de investigación y documentación de los asesores⁵⁰. Previo a su cierre, la Universidad Amawtay Wasi en Ecuador contaba con un centro de documentación dedicado a la temática indígena que contenía “*trabajos de investigación sobre educación intercultural bilingüe y productos de*

⁴⁹ Véase en el sitio web de la UNIBOL Tupak Katari, <https://utupakkatari.edu.bo/>.

⁵⁰ Información disponible en el sitio web de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, en la URL <https://uaiinpebi-cric.edu.co/noticias/historia-centro-de-documentacion/>.

investigación realizados por los propios estudiantes en comunidades de aprendizaje en relación a su tarea de sistematizar conocimientos” (Sarango 2008, pág. 271). De 2015 a 2018, creó Amawtay, una revista digital cuyo principal objetivo era promover debates políticos entre la comunidad aborígen, educadores y estudiantes sobre el estado multiétnico, el autogobierno y los pueblos aborígenes.

Será necesario evaluar la relevancia de estas iniciativas para el proceso de reanudación. La integración de sus programas de investigación en Nicaragua también refleja el desarrollo histórico de sus dos universidades indígenas e interculturales. Ambos cuentan con consejos de investigación y centros de investigación especializados organizados por temas. La Universidad Indígena y del Caribe de Bluefield alberga instituciones como el Centro de Estudios del Agua, el Instituto de Biodiversidad y Medio Ambiente, Programas de Educación Desarrollo, el Observatorio Autónomo de Derechos Humanos y Estado de Derecho.

La Universidad de la Comunidad Autónoma cuenta con Institutos de Recursos Naturales, Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible, Institutos de Medicina Tradicional y Desarrollo de la Sociedad, etc. Instituto de Comunicación Intercultural, Centro de Información Social y Ambiental, Centro Multinacional de Investigación e Información de la Mujer e Instituto de Promoción y Desarrollo. Instituto de Estudios de Lenguas, Dinamización de la Cultura, Estudios y Promoción de la Autonomía. De la rectoría, Alta Hooker, se expresa:

La investigación y la innovación juegan un papel clave para cerrar la brecha entre las respuestas intelectuales y científicas de los pueblos indígenas y afrodescendientes a los desafíos contemporáneos y las expresiones de conocimiento consuetudinarias y tradicionalmente difundidas. Las actividades de la universidad para promover la investigación y la innovación son lugares donde se crea el mismo conocimiento y es compatible con el sistema. Las actividades de aprendizaje son plataformas para la reflexión colectiva y la creación de nuevos conocimientos (Hooker, 2008, p. 386).

Los estudios en universidades interculturales e indígenas en México también han avanzado, aunque son de reciente creación (al menos entre las acreditadas por la Secretaría de Educación del Estado) y cuentan con pocos centros de investigación. El Centro de Investigación y Revitalización de Lenguas de la Universidad Intercultural de Chiapas trabaja para fortalecer, promover y desarrollar las lenguas de los pueblos indígenas de Chiapas, principalmente las lenguas maya y zoc. La revista científica Ra-Ximhai fue fundada por la Universidad Autónoma de México, una organización multinacional indígena con sede en el estado de Sinaloa, “Observatorio Cultural”. Los editores publican artículos

sobre gobernanza intercultural, descolonización, migración, tecnologías interculturales y desarrollo sostenible. La revista Ra-Ximhai se publica cada dos años.

Tabla 4.1

Centros de investigación de las universidades interculturales e indígenas

Bolivia, E. P.	UNIBOL Tupak Katari	Instituto de Investigaciones de la Cultura y Lengua Aymara
	UNIBOL Guarani y de Pueblos de Tierras Bajas	Instituto de Investigaciones
Colombia	Universidad Autónoma Indígena Intercultural	Centro de Investigaciones Interculturales Tierradentro
		Centro de Investigación y Pensamiento Yanacuna
		Centro de Documentación Indígena José María Ulcué
Nicaragua	Bluefields Indian & Caribbean University	Instituto de Biodiversidad y Estudios Ambientales
		Centro de Investigación Acuática
		Programa de Capacitación y Desarrollo
		Observatorio de Derechos Humanos Autonómicos y Justicia
	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense	Instituto de Recursos Naturales, Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible
		Instituto de Medicina Tradicional y Desarrollo Comunitario
		Centro de Información Socio Ambiental
		Centro de Estudios e Información de la Mujer Multiétnica
		Instituto de Comunicación Intercultural
		Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Revitalización Cultural
México	Universidad Intercultural de Chiapas	Centro de Revitalización y Estudio de las Lenguas
	Universidad Intercultural de la Zona Maya del Estado de Quintana Roo	Laboratorio para el Desarrollo Apícola Sustentable
Perú	Universidad Intercultural de la Amazonía	Investigación de Educación y Humanidades
		Instituto de Investigación Silvo-Agropecuario-Pesquero
		Instituto de Investigación Agroindustrial
		Instituto de Investigación en Farmacología Natural

Fuente: Antileo, 2022. UNESCO.

La Universidad Intercultural de Veracruzán, México, también cuenta con un enfoque de coordinación y gestión de la investigación que pretende sincronizar *“la docencia, la investigación y las proyecciones sociales en las coordenadas del diálogo intercultural, interactivo e interlingüística con el fin de generar conocimientos capaces de mejorar y evaluar las condiciones de vida de poblaciones interculturales en campos culturales”*. También se destaca por su tesis de maestría Lengua y vida náhuatl, un importante estudio sobre la normalización del lenguaje.

A través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán recibió financiamiento hasta 2017 para tres proyectos de investigación en el campo de las energías renovables y registro de industrias tradicionales (Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, 2018). Finalmente, la Universidad Intercultural de la Región Maya de Quintana Roo ha creado un laboratorio para el desarrollo de la apicultura sustentable. La Universidad Intercultural de la Amazonía Peruana cuenta con cuatro institutos de investigación: Silvo-Agropecuario-Pesquero, Investigación Agroindustrial, Farmacología Natural y Ciencias de la Educación y Humanas. Además, ha publicado artículos en dos revistas científicas: Revistas Amazon Science and Engineering e Innova Shinambo.

Asimismo, la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa cuenta con una ayudantía de investigación que financia proyectos sobre fauna selvática, saberes ancestrales, calidad y contaminación del agua, cultura Ashanika. En contraste, profesores y estudiantes de la Universidad Nacional Intercultural de Quirabamba exploran áreas de investigación que incluyen la gestión sostenible de la biodiversidad, el conocimiento ancestral andino y amazónico, y la innovación en la producción agrícola. Debido a su formación histórica reciente, diferente distribución de recursos y autonomía institucional, han fijado metas propias en cada universidad, por lo que las políticas y programas de investigación de estas universidades son diferentes. La puesta en marcha de diferentes formatos (institutos de investigación, centros de investigación, laboratorios, centros de documentación, observatorios, revistas populares y editoriales) para apoyar y desarrollar la investigación y la difusión del conocimiento. La inclusión de estudiantes indígenas en los programas ha sido su principal misión y actividad, pero los proyectos de sus cursos también brindan oportunidades de investigación.

4.2 Redes de Apoyo y Colaboración.

Muchas de estas agencias se establecieron para mejorar la situación de los pueblos indígenas al tiempo que brindan a los jóvenes nuevas habilidades laborales para avanzar en sus carreras en sus comunidades o en nombre de ellas. En muchos casos, sus currículos buscan establecerse como un modelo más, una agenda política y epistemológica que les da

una identidad distinta en lugar de competir con indicadores de calidad educativa. El surgimiento de redes de apoyo y la cooperación entre ellas es un ejemplo de esta orientación y función. La Red Universitaria Comunitaria e Intercultural Indígena de Abya Yala (RUIICAY), que incluye a 11 instituciones de diferentes países, es la red más importante (Zapata 2017, p. 9). La red fue fundada en 2008 y se describe como "*una reunión de la comunidad académica intercultural para avanzar y promover la ciudadanía intercultural y la buena vida de las personas a través de procesos y programas educativos, así como la promoción sociopolítica*". Su propósito es "generar y enfocarse en el cultivo de talentos con conocimientos, habilidades científicas y tecnológicas, actitudes interculturales, humanistas, conciencia emprendedora e innovadora, así como crear una relación armónica entre la naturaleza y la sociedad para lograr el desarrollo con sentido de identidad en la gente de Abya Yala "*La buena vida*" según Huda (2018, p. 12), actualmente la Universidad de la Región Autónoma de Nicaragua actúa como la principal unidad coordinadora de RUIICAY.

La Fundación para el Desarrollo Indígena de América Latina y el Caribe, una agencia multilateral dirigida por representantes de organizaciones nacionales e indígenas, creó la Universidad Indígena Intercultural, y Epistemológica que conecta universidades indígenas e interculturales a varios proyectos de políticas. Recibe apoyo financiero del Ministerio Federal Alemán para la Cooperación Económica y el Desarrollo (BMZ) (Hooker, 2018, p. 311). La Universidad Indígena Intercultural ofrece licenciaturas en Cooperación Internacional, Derechos Humanos y Estudios Indígenas como parte del esquema de becas.

4.3 Institutos y Centros de Formación Técnica Interculturales e Indígenas

Dentro del IESII-R existen centros de formación técnica e institutos de investigación (también conocidos como centros de formación o centros de desarrollo) que ofrecen formación técnica profesional. Cada uno ofrece una carrera de dos a tres años en la enseñanza de pregrado y en algunos casos, según el país, oferta una maestría para tales instituciones. Esta línea debe mejorarse en el futuro ya que solo se ha recopilado información parcial. Algunas experiencias se enumeran a continuación por país. En 2009, el Consejo de Organizaciones Indígenas de Jujuy (COAJ)⁵¹ estableció el Instituto de Educación Superior Intercultural Campinta Guaz-Gloria Pérez en El Salvador de Jujuy;

⁵¹ El COAJ es una organización territorial que agrupa a 186 comunidades indígenas de la provincia de Jujuy, en el norte de Argentina, con una población de unos 54.000 habitantes, según información proporcionada por el Centro de Documentación Indígena para el Buen Vivir y la Gobernanza Territorial. La misión del COAJ ha sido definida como la promoción y difusión de los derechos indígenas, la recuperación y revalorización de la cultura, así como la promoción de procesos de desarrollo social y económico basados en las necesidades de las comunidades y sus propias identidades culturales. Genera espacios de consulta entre la población, con funcionarios de gobierno, organizaciones que promueven la cooperación y con diversos sectores sociales. Se puede acceder a la información en el sitio web del centro en <http://www.centrodocumentación-iesi.org/?q=nodo/1>.

ofrece seis cursos técnicos con una duración de tres años de estudio. En cuanto a las estrategias de investigación, el Instituto y el COAJ establecieron un Centro de Documentación para el Buen Vivir y la Gobernanza Territorial dedicado al estudio de los saberes indígenas. El Instituto de Estudios Superiores CIFMA (Centro de Investigación y Capacitación de Modelos Poblacionales) fue creado en 1995 como alternativa a la Presidencia Roque Sáenz.

La organización busca capacitar a docentes locales de las etnias qom o toba, wich y mocov para carreras en formación docente intercultural bilingüe. La institución colabora con universidades nacionales en proyectos de investigación relacionados con la sociolingüística. Desde 2010, el Instituto Nacional de Educación Superior del Chaco ofrece cursos de formación docente intercultural bilingüe. Estas organizaciones son el Centro de Educación Bilingüe e Intercultural Moqoit en Pastorilla, Colonia, el Instituto de Educación Superior Barrio Toba en Resistencia, el Centro de Educación Intercultural Bilingüe Integrada en Pampa del Indio y el Instituto de Educación Superior Misión Nueva Pompeya. Como se muestra en la Tabla 4.2, algunas de estas instituciones también ofrecen capacitación técnica para enfermeras bilingües interculturales y técnicos de desarrollo local.

También es importante señalar que otras instituciones de educación superior estatales indígenas han establecido carreras para maestros de educación básica bilingües e interculturales, así como para educadores enfocados en la educación básica. Instituto de Educación Intercultural Bilingüe. Por ejemplo, las Instituciones de Educación Superior (IES) 6011, 6023, 6029, 6049 y 6050 están ubicadas en la provincia de Salta. En este caso, la mayoría de los estudiantes son aborígenes wich, chorote y colla. La Provincia de Santiago del Estero cuenta con 21 Institutos de Formación Docente y la Provincia de Chaco cuenta con la Unidad Educativa Privada 144 Fundación Valdocco (de gestión privada). En Chile, se estableció un centro de formación técnica bajo el liderazgo de la Universidad Bío-Bío en la región de Tira, donde el 69 % de la población es mapuche, y el desarrollo de las instalaciones en la región está profundamente influenciado por el gobierno local y las comunidades indígenas. Actualmente aprobado por el Ministerio de Educación, se pretende construir una carrera con una perspectiva intercultural en relación con la situación actual de la región.

Tabla 4.2

Institutos y centros de formación interculturales e indígenas en Argentina y sus carreras

Instituto de Educación Superior Intercultural Campiña Guazú-Gloria Pérez	Tecnicatura en Desarrollo Indígena Tecnicatura Superior en Cultura Quechua y Revitalización Lingüística Tecnicatura Superior en Cultura guaraní y Revitalización Lingüística Tecnicatura Superior en Comunicación Intercultural Tecnicatura Superior en Guía de Turismo Comunitario Tecnicatura Superior en Emprendedurismo y Economía Comunitaria
Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen	Profesorado Intercultural Bilingüe
Centro Educación Superior Bilingüe Intercultural	Profesorado de Educación Inicial Bilingüe Intercultural Profesorado de Educación Superior en Pedagogía y Educación Intercultural Bilingüe Tecnicatura Superior en Comunicación Social Indígena Bilingüe Tecnicatura Superior en Enfermería Bilingüe Intercultural
Instituto de Educación Superior del Barrio Toba	Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe
Centro de Educación Superior Bilingüe e Intercultural Moqoit	Profesorado de Educación Inicial Bilingüe Intercultural
Instituto de Educación Superior de Misión Nueva Pompeya	Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe

Fuente: Antileo, 2022. UNESCO.

El proyecto se construirá sobre pilares como la interculturalidad crítica, el desarrollo territorial local, el enfoque comunitario y la validación del kimün mapuche (saber mapuche), tal como se establece en la convocatoria de la Municipalidad de Tira para el cargo de rector. Se prevé que las clases iniciaran en el 2022. El trabajo del Instituto Tecnológico Superior Jatun Yachay Wasi de Ecuador es excepcional. Ofrece clases en la Provincia de Chimborazo desde su fundación en el año 2002. Los programas que valoran el conocimiento de los pueblos indígenas y la proyección de sus profesionales en sus comunidades incluyen Tecnología Superior en Terapias Integrales de Medicina Andina, Tecnología Superior en Construcciones Andinas, Tecnología Superior en Promoción Social y Tecnología Superior en Agricultura Andina. La Tabla 4.3 contiene los detalles. La mayor parte de los trabajos de grado del alumnado es donde se concentra la actividad investigadora.

Las instituciones pedagógicas superiores en el Ecuador que datan de fines de la década de 1970 tienen como enfoque principal la formación de especialistas en educación

intercultural bilingüe. Estas organizaciones son el resultado de la transformación de las antiguas instituciones educativas normales en los centros que ahora brindan carreras en desarrollo infantil integrado por tecnología. Las instituciones enumeradas en la Tabla 4.4 son las que se reconocen con esta denominación. Las instituciones de educación superior son parte del sistema de educación intercultural bilingüe que ha puesto en marcha el gobierno ecuatoriano. Ellos educan a los educadores, aunque también han desarrollado opciones formativas como la agroecología, para la primera infancia.

Tabla 4.3

Institutos y centros de formación interculturales e indígenas en Ecuador y sus carreras

Instituto Tecnológico Superior Jatun Yachay Wasi	Tecnología Superior en Terapias Integrales de la Medicina Andina Tecnología Superior en Construcciones Andinas Tecnología Superior en Promoción y Defensoría Social Tecnología Superior en Agropecuaria Andina
---	---

Tabla 4.4

Institutos superiores pedagógicos en Ecuador

Instituto Superior Intercultural Bilingüe Martha Bucaram De Roldós	Técnico Superior en Desarrollo Integral Infantil Técnico Superior en Medición y Monitoreo Ambiental Técnico Superior en Automatización e Instrumentación
Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe Quilloac	Técnico Superior en Desarrollo Integral Infantil
Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe Jaime Roldós Aguilera	Técnico Superior en Desarrollo Integral Infantil
Instituto Superior Pedagógico Bilingüe Intercultural Canelos	Técnico Superior en Desarrollo Integral Infantil
Instituto Superior Pedagógico Bilingüe Shuar Achuar	Técnico Superior en Desarrollo Integral Infantil

Fuente: Antileo, 2022. UNESCO.

En México destacan dos instituciones interculturales e indígenas. La escuela secundaria Ayuuk por un lado fundado en Jaltepec de Candayoc en 2005 como resultado de la alianza entre Servicios del Pueblo Mixe y el Sistema Universitario Jesuita (Estrada, 2008, p. 372). Los indígenas de Oaxaca pueden recibir servicios educativos de este centro de estudios. Educación Intercultural, Gestión y Desarrollo están disponibles como títulos universitarios. Licenciatura en Comunicación para el Desarrollo Sostenible y el Desarrollo Social. Oferta la Maestría en Educación y Convivencia a nivel de posgrado. La Facultad Intercultural Öho se estableció en San Ildefonso, Querétaro en 2006 y ofrece la licenciatura en Economía Solidaria en la Empresa y diversas subespecializaciones (Comunicación

Intercultural, Agroecología y Soberanía Alimentaria, Traducción e Interpretación Nõño, Emprendimiento). La capacitación de la Agencia está dirigida al pueblo Nõño (otomí). También es importante señalar el trabajo realizado por el Centro de Investigación para el Desarrollo Rural, que se inició en 1982. Ubicada en la Sierra Norte de Puebla, en el poblado sanandresano de habla náhuatl de Yahuitlalpan (Navarro, 2020, p. 96). Desde 1989 imparte un curso de planificación del desarrollo rural. En colaboración con el Centro de Capacitación en Sostenibilidad de Moxviquil, el mismo curso se ofrece en Chiapas desde 2010. Por su parte, en San Blas Cusco, el Instituto Privado de Educación Superior Pedagógica Pukllasunchis, Fundado en 2013 es conocido por sus logros en el Perú. La educación primaria y la educación primaria intercultural bilingüe son impartidas por el órgano rector.

Tabla 4.5

Institutos y centros de formación interculturales e indígenas en México y sus carreras

Instituto Superior Intercultural Ayuuk	Licenciatura en Educación Intercultural Licenciatura en Administración y Desarrollo Sustentable Licenciatura en Comunicación para el Desarrollo Social Maestría en Educación y Convivencia
Instituto Intercultural Nõño	Licenciatura en Emprendimientos en Economías Solidarias
Centro de Estudios para el Desarrollo Rural	Licenciatura en Planeación de Desarrollo Rural
Centro de Estudios para el Desarrollo Rural y el Centro de Formación para la Sustentabilidad Moxviquil	Licenciatura en Planeación de Desarrollo Rural

Fuente: Antileo, 2022. UNESCO.

Muchas instituciones públicas a lo largo del país ofrecen educación intercultural bilingüe. En particular, el Instituto Superior Pedagógico Público de Loreto y la Asociación Interracial para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) implementan conjuntamente el Programa de Formación de Profesores Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), establecido en Iquitos en 1988. Los objetivos son los siguientes: Desarrollar educadores con confianza en su identidad, con habilidades académicas, de investigación y de enseñanza, así como habilidades y actitudes para abordar los problemas que afectan a sus comunidades y personas, todo lo cual contribuirá a la formulación y desarrollo de recomendaciones para la educación intercultural bilingüe la innovación, así como el desarrollo autónomo de los pueblos indígenas amazónicos, contribuyen a la creación de sociedades interculturales (Imp, 2017, p. 147).

Si bien este trabajo es impartido por instituciones de educación superior que no son ni interculturales ni indígenas, es de gran importancia para la educación primaria indígena amazónica e intercultural. Cabe señalar que, debido a la falta de información disponible, se presenta la exploración inicial de la realidad de las instituciones y centros de formación de habilidades aborígenes e interculturales. Se necesita una mayor sistematización para obtener datos más precisos. Es necesario contemplar investigaciones futuras, que también debería profundizar o construir sobre esta historia de las escuelas de formación de docentes convencionales. Muchas de estas organizaciones, como las que se enfocan en la formación de maestros, están ubicadas en áreas indígenas y operan bajo los principios del bilingüismo y el respeto por los idiomas locales, como en México o el estado de Bolivia. Su trayectoria merece atención en el estudio de las instituciones indígenas y transculturales.

4.4 Los Pueblos Indígenas y los Límites para ingresar a la Educación Superior.

La observación crítica del acceso desigual a los sistemas tradicionales de educación superior para jóvenes de grupos indígenas es uno de los principales factores que explican el surgimiento del IESII; como resultado, estas organizaciones están muy comprometidas a brindar admisiones prioritarias o preferenciales a los estudiantes indígenas. Según la investigadora Fabiana del Popolo, "*la pobreza, el trabajo y la distancia*" son los factores más importantes que explican la subrepresentación de los estudiantes indígenas en la educación postsecundaria. Vivienda, centros de educación superior y sistemas de educación primaria y secundaria inadecuados. Además, estas instituciones casi nunca incluyen las tradiciones culturales indígenas y la promoción del cambio bilingüe o intercultural (del Popolo, 2017, p. 409). Los mismos investigadores observaron que la maternidad también desempeña un papel para las mujeres, así como otros factores interrelacionados, como la migración del campo a la ciudad. Todos estos factores contribuyen a las desigualdades que hacen que los aborígenes se retrasen en el sistema de educación superior.

Según datos recopilados por Fabián del Popolo y analizados por la División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en 2010 había una diferencia significativa entre la población de los países latinoamericanos en comparación con 20 y 29 años para los mayores de 13 años. Estudios con énfasis adicional en regiones geográficas, género y raza. Sus datos muestran la proporción de jóvenes locales de áreas rurales. Menos del 5% de ellos han completado al menos 13 años de educación en países como Brasil, Colombia, Nicaragua y Panamá (del Popolo, 2017, pp. 410-411). En países como Brasil, la proporción de jóvenes indígenas con 13 o más años de escolaridad es menor que la proporción de jóvenes en otros países cuando se considera tanto la población urbana como la rural, independientemente del género. México, Nicaragua, Perú, Uruguay, Venezuela (República Bolivariana), Colombia, Costa Rica, Ecuador, México y Estados Unidos (2017:410).

Examinando las diferencias de rendimiento académico entre los estudiantes nativos hispanos: ¿Qué nos dice el TERCER?⁵² (UNESCO/OREALC, 2017b), en este caso participó la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Según el análisis, que incluyó a estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú, los estudiantes indígenas tuvieron menor desempeño en la escuela que los estudiantes no indígenas. Considerar factores de vulnerabilidad social tales como características institucionales (ubicación urbana o rural, nivel socioeconómico). Las repeticiones, la supervisión escolar de los padres, la educación en el hogar y el uso de lenguas aborígenes son ejemplos de prácticas que se aplican a familias y estudiantes. Ambos han intentado implementar un sistema de becas, lo que también es importante señalar.

El Estado Plurinacional de Bolivia puso en marcha una política específica para el establecimiento de universidades indígenas e interculturales. Se trata del Decreto Supremo 29.664 del 2 de agosto de 2008, por el cual se crean tres instituciones bajo la denominación “Universidades indígenas bolivianas comunitarias productivas interculturales” «UNIBOL». El decreto enumera una serie de factores, entre ellos que *“los diferentes pueblos indígenas han luchado durante siglos por instaurar una educación indígena y anticolonial en sus distintos niveles”*, entre otros, para apoyar la creación de estas entidades. Según el Estado Plurinacional, *“la educación en la nación, y en particular la educación superior, está dominada por un principio monocultural que invisibiliza y descalifica el conocimiento y la comprensión de la realidad que ha producido el mundo indígena a lo largo de los siglos”*. En un estudio de 2008 sobre Bolivia, así, se crearon e integraron al sistema de educación superior de la nación las UNIBOL: Casimiro Huanca, Tupak Katari y Apiaguaiki Tüpa con la intención de *“transformar el carácter colonial del Estado y de la educación superior”*. El desarrollo de recursos humanos con sentido de comunidad, producción e identidad cultural y articular la educación superior con las necesidades del desarrollo regional y la participación de las comunidades organizadas de la región, según el mismo decreto.

Cada una de estas instituciones de educación superior se enfoca en las poblaciones indígenas que viven en la región donde se ubican en sus iniciativas de formación. De hecho, el Decreto 29.664 defiende el manejo de las lenguas indígenas por parte de los estudiantes y su avance en las carreras. Las comunidades quechuas son atendidas por la UNIBOL Casimiro Huanca con sede en Chimoré. Los estudiantes aymaras asisten a la UNIBOL Tupak Katari en Cuyahuani, mientras que estudiantes guaraníes, gwarayu, mojeos y chiquitanos asisten a la UNIBOL Apiaguaiki Tüpa (Paredes y Chacay, 2020, p. 8), aunque a lo largo de su existencia, esta última institución también ha asumido estudiantes que son miembros de otros grupos indígenas que viven en Bolivia. El carácter

⁵² Tercer estudio regional comparativo y explicativo.

distintivo de sus proyectos se deriva en parte del conocimiento indígena y el conocimiento que es un componente de todos ellos.

La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) de Colombia es una iniciativa igualmente planificada y estructurada para estudiantes indígenas de la región del Cauca, e incluye cobertura de becas y sistemas de vivienda o intercambio para quienes no pueden pagar su matrícula. Daniel Mato hizo la siguiente observación en 2014: La UAIIN tiene aproximadamente 1.000 estudiantes, en nueve comunidades indígenas del departamento del Cauca y en otras partes del país. El 88 por ciento de sus estudiantes son indígenas del Cauca, 2 por ciento son de otros grupos étnicos y regiones, el 9 por ciento son mestizos y el 1 por ciento son afrocolombianos (2014, p. 27). La UAIIN incluye una variedad de localidades en su cobertura. Comunidades como Nasa, Guambiana, Yanacona, Ambalua, Totoro, Kokonuko, Embera, Siapidara e Ingana entran en esta categoría (Bolaos, Tattay y Pancho, 2008, p. 211). Este establecimiento sirve como prueba. Es obvio que la directiva del CRIC para realizar trabajos que ayuden a la población indígena local. El objetivo de las instituciones pedagógicas superiores del Ecuador es aceptar candidatos de varias localidades que puedan instruir en los grados primarios. Estas instituciones forman técnicos para la educación bilingüe en áreas indígenas. Los institutos normales se convirtieron en institutos de educación bilingüe en 1992 como resultado de políticas estatales.

Cinco de estas instituciones fueron transferidas a la categoría de instituciones de educación superior para la educación intercultural bilingüe -Martha Bucaram, Quilloac, Jaime Roldós, Canelos y Shuar Achuar- "*formando docentes para participar en la formación de los estudiantes*" según la Ley de Educación y Cultura lenguas de las culturas indígenas como lenguas primarias" (UNICEF, 2007, p. 17) El Instituto Superior de Tecnología Jatun Yachay Wasi en el lago Kota opera desde una perspectiva diferente, la profesión docente desde el saber local. La mayoría de los que se registraron tenían más de 45 años y el 51% se autoidentificaba como aborigen (Hervas, 2015, p. 13). Si bien su función es desarrollar el conocimiento local, no desarrolla una política de acceso.

México es otro país con una política universitaria intercultural nacional y federal. La iniciativa fue desarrollada por el Ministerio de Educación y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Un eje claro de esta política, implementada a principios de 2003, fue "*la necesidad de lograr la equidad en la educación primaria para aumentar la representación indígena en la educación superior*" (Schmelkes, 2009, p. 3). La ubicación de estas agencias en los gobiernos estatales y locales es estratégica para atender esta necesidad (Dietz y Mateos, 2019, p. 4). Si bien estos IESII-R atienden a comunidades indígenas que están abiertas a cualquier estudiante y no tienen una política uniforme de admisión preferencial para estudiantes indígenas, algunos IESII-R diseñan sus programas

educativos en el contexto de políticas de inclusión. La Universidad Autónoma Indígena de México en Sinaloa atiende a jóvenes de diversas comunidades indígenas.

La Universidad Intercultural del Estado de México pone gran énfasis en la integración de los pueblos indígenas como mazahua, otomí, náhuatl, tlahuica y matlatzinca. De hecho, su propuesta curricular apunta a *“formar profesionales de cinco ciudades indígenas del Estado de México que reconozcan sus valores culturales, lingüísticos y sociales y que desarrollen un espíritu científico sensible a los problemas”*. Lo mismo ocurre con la Universidad Estatal Intercultural de Puebla (UIEP), que se define a sí misma como *“una proveedora de educación superior de alta calidad y libre acceso a indígenas principalmente poblanos”* (Universidad Intercultural de Puebla, p. 12), en su memoria de actividades 2017-2018. El ciclo anual de la UIEP anuncia sus nombres como enima, ñuu savi, ngigua, hñähñú, náhuatl, tunakú, hamaispini y piniza. Sin embargo, durante el ciclo escolar, el número de estudiantes locales alcanza el 75% (Universidad Intercultural de Puebla, 2018). En el municipio de Tenango de Doria, la Universidad Intercultural de Hidalgo, en línea con su misión, se esfuerza por brindar oportunidades de educación superior para satisfacer las necesidades de desarrollo de las poblaciones indígenas marginadas y crear programas de formación innovadores⁵³.

De igual importancia es la Universidad Intercultural de Quintana Roo, Región Maya. Según Francisco Rosado-May, la institución fue creada para *“cerrar las brechas entre los indígenas de Quintana Roo. La idea es que los obstáculos para la plena participación de las comunidades indígenas puedan entenderse y eliminarse a través de modelos interculturales”*. A través de la educación e inclusión para lograr los aspectos estructurales del desarrollo sostenible y tener más probabilidades de éxito” (Rosado-Maj, 2017). La participación de la juventud maya de Yucatán ha sido fundamental desde los inicios de la institución. Actualmente también inscribe a estudiantes locales de los estados de Campeche, Yucatán, Veracruz, Tabasco, Chiapas, México, Ciudad de México y San Luis Potosí, e incluso jóvenes de Belice (Ucan, Ballote, & Navarrete, 2018, pág. 62). Por otro lado, la Universidad Intercultural Veracruzana tiene los mismos fines que las instituciones antes mencionadas:

Impulsar el desarrollo de programas educativos progresivos que contribuyan a la consolidación de los espacios interculturales de Veracruz, es decir, espacios donde, por razones históricas, se reúnan hoy grupos de personas pertenecientes a la cultura originaria de los pueblos indígenas originarios. Veracruz, los demás naturales de otros estados de la República; grupos y personas de otros países

⁵³ El documento está disponible para su descarga en el sitio web Orden Jurídico Nacional de México, en <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Hidalgo/wo96508.doc>.

Decidieron vivir en la misma zona, junto con los mestizos que se asentaron en la misma zona y apoyar la participación de profesionales interculturales egresados de la Universidad Veracruzana para intentar facilitar su anclaje y colaboración en proyectos de educación y desarrollo comunitario.

En cuanto a otras iniciativas reconocidas, como el Instituto Superior Ayuuk Jaltepec de Candayoc (Oaxaca), sus programas atienden principalmente a estudiantes indígenas de la región mestiza de Oaxaca. En 2008, Guillermo Estrada, director del Centro de Investigación Ajuka, señaló que "*el 90 por ciento de los jóvenes son indígenas, la mayoría ayuk; el resto también proviene de pueblos y lugares públicos cercanos*" (2008, p. 371). El Instituto Intercultural Nõñho de San Ildefonso (Querétaro), por su parte, es "el primero dedicado a los jóvenes, dando acceso a organismos de las ciudades del norte del Estado de México". (Ver, 2017, p. 1 39.).

En Nicaragua, Alta Hooker considera que la Universidad Autónoma de la Costa Caribe de Nicaragua (Uracas) y la Universidad Indígena y del Caribe de Bluefields (BICU) son entidades que "*salen del proceso de autogobierno indígena y de las necesidades vividas a principios de los años noventa.*" (Zúñiga, 2018, pág. 132), como un programa de formación diseñado para pueblos indígenas y afrodescendientes, dándoles un fuerte sentido de identidad. En 2014, según Daniel Mato, Uraccan tenía 9.000 alumnos matriculados, de los cuales el 60% eran mujeres (Mato, 2014). En 2018, Zúñiga señaló que la institución contaba con 8.000 alumnos y casi 7.000 egresados, de los cuales aproximadamente el 30% son indígenas, el 12% son de origen africano y el resto son de origen mestizo (Zúñiga, 2018), 7.000 estudiantes de grado y posgrado. Incluido en el primer semestre de 2017, 2.155 estudiantes eran indígenas y afrodescendientes (Zúñiga, 2018, p. 133), o aproximadamente el 30% de la población estudiantil total. El programa peruano de la Universidad Nacional Intercultural es parte de un camino similar a la realidad de México y Bolivia.

Es un proceso que los investigadores Inés Olivera Rodríguez y Gunther Dietz han calificado de institucionalizado. Demanda local de educación superior (2017, p. 12) IESII-R, que surgió después de 2010, refleja los cambios propuestos por las organizaciones aborígenes. Universidad Nacional Intercultural de Amazonas, Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central de Juan Santos Atahualpa, Universidad Nacional Intercultural de Kirabamba y Universidad Nacional Intercultural de Fabiola Salazar Bagua. La creación y ubicación de la Universidad de la Cultura pretendió integrar a los pueblos de los Andes, para el sistema universitario.

Por ejemplo, según la Superintendencia Nacional de Educación Superior de Perú, "*La Universidad Nacional Intercultural de Bagua Fabiola Salazar Leguía fue creada para atender las necesidades de los Awajún y Wampis que viven en su área de influencia*". Para

efectos cartográficos, varias localidades, como Juan Santos Atahualpa, Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central, definen el ámbito social y educativo de la institución. Los derechos indígenas ahora están consagrados en la constitución y las leyes de Perú, así como en el marco legal internacional. Estos IESII son entidades que promueven el desarrollo integral y la integración social de los pueblos indígenas y buscan garantizar su participación en el proceso educativo, según los “*Lineamientos para la Implementación de Enfoques Interculturales en las Universidades Interculturales, 2017*” del Ministerio de Educación del Perú. reglamentos La Ley de Derecho Internacional (Ministerio de Educación del Perú, 2017, N°3) reconoce que indígenas y no indígenas tienen acceso diferenciado a la educación superior, estableciendo estas universidades interculturales como política de inclusión nacional, a pesar de que su implementación inicial no se describió como un único proyecto cognitivo.

Sin embargo, también se han realizado esfuerzos para dotar a estas IES de un enfoque intercultural efectivo, centrándose en los estudiantes locales y su diversidad cultural y lingüística. Los lineamientos del 2017 establecen líneas estratégicas claras para implementar el principal grupo objetivo de la formación docente, que es la preparación de maestros bilingües. Su lengua materna es la lengua de su pueblo y son miembros de comunidades aborígenes. El programa menciona en su sitio web que ha acumulado 32 años de experiencia.

Actualmente, se encuentran matriculados 78 estudiantes de las etnias kukama-kukamiria y kichwa, se gradúan 1.213 docentes que atienden a 16 comunidades aborígenes y miles de niños se benefician de las políticas educativas de la institución⁵⁴. Así, se puede apreciar que la política de priorizar la admisión de jóvenes indígenas es uno de los motores que movilizan la creación de universidades interculturales e indígenas, aunque las circunstancias nacionales varían de país a país e institución a institución. El propósito y la misión de estas instituciones es crear nuevas formas para que las personas accedan a la educación superior. Promover el desarrollo económico e integral de sus familias y comunidades ofreciendo cursos y formación especializada equiparable a las ocupaciones tradicionales.

Los IESII-R utilizan diferentes estrategias de contextualización específicas para su contexto. Ubicar los programas de capacitación cerca de las comunidades indígenas es una práctica común en Argentina, Bolivia (un estado multilateral), Colombia, Perú y México. Otra táctica es atraer a los jóvenes aborígenes a la escuela ofreciéndoles alojamiento o incluso becas para gastos de manutención. Si bien cabe señalar que, en algunos casos, debido a los programas implementados, especialmente los relacionados con las lenguas y culturas indígenas, los inscritos en algunos IESII-R son en realidad estudiantes de

⁵⁴ Véase <https://formabiap.org/es/>.

diferentes comunidades indígenas, su trabajo aún estuvo encaminado a incrementar este número.

Los jóvenes indígenas tienen menor acceso a la educación superior que los jóvenes no indígenas debido a una serie de factores que han contribuido a la desigualdad histórica. Esto se debe a que tienen menos tiempo de estudio en primaria y secundaria. Para promover la integración de los estudiantes aborígenes, la política de becas ha sido un pilar clave. En muchos países, además de pagar las tasas de matrícula, IESII-R ha implementado apoyo financiero para alojamiento y vivienda para cooperar, pagando alimentos, transporte y libros de texto. Las becas pueden ser otorgadas por el propio IESII-R o por instituciones gubernamentales como Beca Progresar en Argentina o Beca 18 en Perú. Por el contrario, la política común de inclusión e igualdad de varios IESII-R también incluye albergues para indígenas.

Aunque muchas instituciones están ubicadas en comunidades locales, muchos de sus estudiantes todavía viajan largas distancias para llegar allí. Hay ejemplos. Financiamiento de políticas inclusivas a través de albergues o fundaciones para financiar vivienda en instituciones como Campinta Guaz-Gloria Pérez, Argentina, Instituto de Educación Superior Intercultural y Centro de Investigación y Educación de Modelos Locales; en la Universidad Autónoma Indígena Intercultural de Colombia; de UNIBOL Casimiro Huanca, Tupak Katari y Apiaguaiki Tüpa en el Estado Multinacional de Bolivia; o en la Universidad King.

Cuando los estudiantes eligen seguir una educación superior, sus familias deben lidiar con problemas financieros adicionales. Estos problemas se relacionan principalmente con la brecha educativa entre indígenas y no indígenas. Aunque hasta cierto punto lo es. IESII-R ha implementado estrategias para desarrollar políticas globales inclusivas y equitativas mientras trabaja con presupuestos limitados o incluso inestables. Por último, pero no menos importante, cabe señalar que la implementación de currículos que enfatizan el conocimiento y el idioma indígena (que es característico de algunos IESII-R) intenta reducir la brecha de matrícula al abrir nuevas formas culturales de educación superior relacionada con el idioma. La creación de oportunidades educativas con raíces geográficas e históricas, vínculos culturales con las comunidades locales y los pueblos indígenas, y una importante provisión financiera también deben verse como parte de tales esfuerzos, no solo como una inversión en la diversidad epistémica.

4.5 Alianzas Gobierno-Educación superior IESII.

Resulta que el surgimiento del IESII es en parte una respuesta a la histórica falta de estudiantes locales en la educación superior. Sin embargo, se puede señalar que un número

significativo de estas universidades realizan programas de formación de orientación laboral que valoran el conocimiento indígena, la representación y los derechos de estos pueblos a gobernar. La perspectiva educativa tal como está enraizada en el derecho internacional. Aunque ninguna de las revisiones del IESII-R involucró explícitamente a las comunidades y organizaciones indígenas, se pueden destacar una serie de iniciativas que acogen y desarrollan las ideas propias de las personas o las empoderan para considerar sus propias formas de gobernanza.

Algunas de estas realidades se mencionan a continuación. En Argentina, el Consejo de Organizaciones Indígenas de Jujuy (COAJ) juega un papel importante en la gestión del Instituto de Educación Superior Intercultural Campiña Guazú-Gloria Pérez. A finales de la década, el COAJ incentiva el surgimiento de institutos en el año 2000, toda la estructura administrativa está bajo el control de la organización. Además, el director y los representantes de la comunidad indígena presiden todas las reuniones relativas a la gestión del instituto. El punto de vista del centro de investigación está *“basado en la construcción de un modelo de aprendizaje que se sustenta en la evaluación y reconstrucción del propio conocimiento en interacción con el conocimiento de los demás”*. Como se afirma en Guaymás (2018: 54). Según el investigador Álvaro Guaymás, el instituto ha logrado la integración de aproximadamente 700 personas de ocho pueblos indígenas del noroeste argentino, una tarea importante dado que el objetivo del instituto es aumentar la capacidad técnica y política de las comunidades indígenas de la región.

Una situación similar para los gobiernos indígenas del IESII-R es la participación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en la Universidad Autónoma Indígena Intercultural de Colombia (UAIIN). El Estado ha reconocido al CRIC como la autoridad tradicional y educativa del pueblo indígena Kauka. Las universidades que dependen del CRIC tienen una fuerte relación con la participación indígena en la gobernanza universitaria (Mato, 2014: 26). como sugiere Graciela Bolaños, Libia Tattay y Avelina Pancho (2008) aseguran el funcionamiento de la Universidad es articular espacios locales, regionales y nacionales que dependen directamente de las estructuras políticas locales.

El autor afirma que el órgano decisorio de la UAIIN está integrado por el Comité Político y Cultural, integrado por las autoridades políticas competentes de los territorios indígenas comprendidos en la UAIIN: consejos regionales, coordinación del PEBI (Bilingüe e Intercultural Programa de Educación), Asociaciones de Cabildos, Cabildos, Alcaldes pueden comprometerse con este proceso, la Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de Colombia (ONIC) (2008: 216). El caso de la UAIIN muestra la persistencia de las organizaciones indígenas en desarrollar sus procesos educativos. Su reciente reconocimiento es el resultado de muchos años de trabajo.

Las cuatro universidades nacionales interculturales de Perú no han establecido mecanismos claros para la participación indígena en la gobernanza universitaria, aunque existe una Coordinación Intercultural Amazónica (OCIA) liderada por representantes indígenas de la Universidad Intercultural de la Amazonía (UNIA). Estas áreas en el caso de FORMABIAP, el nivel de participación es alto, ya que la Asociación Interracial para el Desarrollo de la Selva del Perú implementa en conjunto un programa de formación docente. AIDSESEP, como institución representativa de la región amazónica, participó activamente en el desarrollo de la propuesta.

FORMABIAP educación y su renovación con el objetivo de implementar programas de actualidad que respeten la nación y su idioma. Finalmente, en la República Bolivariana de Venezuela, la Universidad Nacional Experimental de los Pueblos Indígenas de Tauca (UNEIT) se destacó como un proyecto con amplia participación de la población local. En 2008, Esteban Mosonyi (exdirector de la institución) destacó la existencia. El territorio de la ciudad de Taukas es importante en la gestión de la universidad, la selección del directorio se hizo en convenio con organizaciones aborígenes (2008: 431). El consejo está formado por el presidente y el vicepresidente originales, así como por miembros de varias ciudades. Una de las razones de ello es el nombramiento de un comité ejecutivo para gestionar la UNEIT. Sin embargo, el mismo autor y exdirector criticó la injerencia del gobierno en la alta dirección de la institución en 2018 por un conflicto de intereses (Mosonyi, 2018: 446-447).

A pesar de los vaivenes institucionales, Mosonyi enfatizó la importancia del trabajo realizado y que la identidad creada por la UNEIT está ligada a la presencia del pueblo Ye'kuana en la Amazonía venezolana durante su origen y desarrollo. El resto de la experiencia del IESII-R tiene diferentes niveles de participación local. No controlado o iniciado por comunidades u organizaciones indígenas. Sin embargo, en algunos casos participan en comités institucionales. En el estado multinacional de Bolivia, UNIBOL considera la participación de grupos locales, o veces científicos locales, a nivel consultivo o deliberativo de forma interna.

En el caso de la UNIBOL Casimiro Huanca, su estructura administrativa está conformada por el Consejo de Instituciones (órgano máximo de la jerarquía universitaria), seguido por el Consejo de Graduados, Investigación, Administración Financiera y catálogos afines a cada carrera que ofrece la universidad. La participación indígena mantiene el perfil de los directores institucionales como “científicos indígenas”. Por otro lado, la universidad está muy relacionada con la Comisión Nacional de Educación Quechua (CENAQ), que está integrada por estudiosos del quechua y especialistas locales. Fundado en 1997, el CENAQ se define como una industria de la tecnología educativa que articule la política educativa desde una perspectiva de base. La agencia ayudó a desarrollar UNIBOL e implementar

políticas de educación, lenguaje y participación comunitaria utilizando un enfoque multilingüe e intercultural.

Por otra parte, el consejo institucional de la UNIBOL Tupak Katari funciona como la máxima institución decisoria, generadora y definidora de la universidad, en la que actúan tres representantes del rector, el vicerrector, el director de carrera y el Ministerio de Educación. Pero también hay una comisión comunitaria multiétnica que muestra la existencia de un mundo indígena organizado. Las juntas pueden evaluar y planificar la educación y el trabajo social. Se reúne una vez al año y es un órgano consultivo. Existe, por ejemplo, participación de la Confederación de Sindicatos Unidos de Trabajadores Migrantes de Bolivia (CSUTCB), el Consejo Nacional de Ayllus y Marcos del Qullasuyo (CONAMAQ) y la Confederación Nacional de Mujeres Indígenas de Bolivia Bartolina Sisa (CNMCIOB-BS), la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB) y la Confederación de Comunidades Interculturales de Pueblos Indígenas de Bolivia (CSCIOB). Por otro lado, la UNIBOL Apiaguaiki Tüpa cuenta con un consejo comunitario como máxima autoridad responsable de planificar y evaluar la adecuación de la integración institucional. Sin embargo, la Constitución fue reformada por Decreto de la Corte Suprema N° 3079 de 2017, se invalidó la composición del Consejo Comunitario y se estableció como máxima institución el Consejo de Instituciones, representado por el rector, vicerrector, director de carrera. y tres Ministerio de Educación.

En Nicaragua, el Uraccan⁵⁵ ha jugado un papel importante para la población local y los afrodescendientes. Según su directora, Alta Hooker, la institución fue fundada en 1992 por un grupo de líderes locales y afroamericanos de la zona (Hooker, 2018: 308). El sistema organizativo de Uraccan consiste en un consejo universitario y un consejo técnico. se mantiene la participación de los pueblos indígenas y descendientes de africanos. “El rector, cuatro vicerrectores, el secretario general, representantes gremiales (cuatro estudiantes, dos docentes, un administrador), un representante de los institutos y centros de investigación afiliados a la universidad y de la Asociación Pro Uraccan (grupo fundador) Seis miembros”.

Este grupo fundador incluye representantes del mundo original. Además, la membresía y el liderazgo de Uraccan en la Red de Universidades Interculturales e Indígenas en Abia Yala (RUIICAY) y la colaboración con otros en la región IESII-R demuestran un compromiso para garantizar la presencia indígena necesaria en la educación superior. En 2002, la Comisión de Regiones Autónomas declaró a los Urácanos patrimonio de las comunidades indígenas y nacionales nicaragüenses, ejemplo del reconocimiento de la autonomía de los pueblos indígenas y pueblos afronicaragüenses (Seballos, 2010: 58). En

⁵⁵ Es importante mencionar la colaboración de la Uraccan por ejemplo, con la Universidad Ixil de Guatemala (Ceto, 2018: 66).

México, algunos IESII-R están claramente vinculados a comunidades y organizaciones indígenas. Este es el caso del Instituto Superior Intercultural Ajuka. Según explicó su director Guillermo Estrada en el centro de investigación, en el directorio de la institución hay puestos para personas pertenecientes al pueblo Ayuku, y recomiendan.

La sociedad promueve una mayor igualdad debido al bajo rendimiento de la juventud local. Uno de sus principales roles en la región latinoamericana es este. Por la misma razón, una parte importante de la población local participa en estructuras organizativas con menores oportunidades educativas. Además, la participación de los pueblos indígenas es crucial en algunos casos. Coincide en que la presión de las organizaciones indígenas fue un factor en la creación de estos centros de investigación. En este caso tenemos la Universidad Nacional Experimental Indígena, el programa FORMABIAP y la UAIIN en Colombia. Instituto Campinta Guaz-Gloria Pérez, Argentina e Instituto Tauca, República Bolivariana de Venezuela. Estas iniciativas también invierten un esfuerzo considerable en recomendar diferentes modelos cognitivos a nivel de curso. Finalmente, cabe señalar que algunas instituciones de la región permiten la representación aborigen en el gobierno universitario. Es decir, como se mencionó anteriormente, estas instituciones alternan entre instituciones formales e intercambios permanentes con asociaciones o comunidades indígenas.

Sin embargo, actualmente existen varias opciones de educación superior locales e interculturales que no son reconocidas por los estados (IESII-SR) y difieren significativamente entre sí. En muchos de estos proyectos, la participación indígena en el desarrollo de estos proyectos formativos demostró ser específica y efectiva, de nuevo consistente con el hecho de que sus orígenes reflejaron grupos y pueblos que luego intentaron dar forma a sus propias ideas. El pensamiento colectivo sobre temas educativos se refleja en esta experiencia, por ejemplo, hoy en Argentina, Bolivia (un estado multiétnico), Chile, Colombia, Guatemala y México, en un esfuerzo por dar a los pueblos indígenas algún grado de participación en el ejercicio de sus derechos garantizados. Esta realidad es muy importante para entender la situación del IESII-R porque permite la expansión. La diversidad de experiencias que se pueden encontrar en la educación superior intercultural e indígena contrasta con los diferentes mundos en los que se pueden encontrar.

4.6 Falta de Reconocimiento a las Universidades Interculturales e Indígenas.

Como se mencionó anteriormente, existen otras iniciativas de educación superior interculturales e indígenas en América Latina que operan de una manera que no busca el acceso al sistema de educación superior formal o no están acreditadas por las instituciones pertinentes según lo requiere cada país. sobre sus instituciones y educación. Aunque no se

sabe mucho sobre ellos, se han realizado esfuerzos para sistematizar algunas de sus características y resaltar su importancia en el contexto regional.

Estas instituciones se pueden encontrar en diferentes países y tienen una amplia gama de características que se pueden ver en el nivel de institucionalización, los planes de estudio que ofrecen, la infraestructura, su identidad política y objetivos. El contenido de algunas de ellas es similar a las universidades tradicionales reconocidas oficialmente, pero otros no se enfocan en la formación académica, sino en la formación, seminarios, transferencia de saberes locales o interculturalidad. Al comprender estas diferencias, es posible entender que esta sección cubre una amplia gama de iniciativas, espacios de aprendizaje, instituciones de educación superior y pueblos indígenas cuyos programas de estudio o sus propias instituciones no son reconocidas por las instituciones educativas correspondientes. Sin embargo, algunas de estas instituciones IESII-SR luchan por el reconocimiento de sus títulos, mientras que otras están enfocadas en crear programas educativos autónomos, autogestionarios y antihegemónicos. Esta clasificación de IESII-SR se refiere a las necesidades operativas en la gestión de la información, en particular para determinar la diferencia con IESII-R. Sin embargo, estos IESII-SR cumplen uno o más de los criterios desarrollados en este informe para definir instituciones, a pesar de las reservas sobre su heterogeneidad.

Tabla 4.6

Instituciones de educación superior interculturales e indígenas que no cuentan con reconocimiento de sus entidades y programas de estudio (IESII-SR)

Argentina	Universidad Campesina-Sistemas Rurales Indocampesinos	2011
	Universidad Popular Originaria	2008
	Universidad del Monte	2009
Bolivia, E. P.	Universidad Indígena Tawantinsuyu Ajlla	1999
	Escuela Superior Kawsay	2006
Chile	Universidad Libre Mapuche	2013
	Universidad Wenceslao Paillal	2009
Colombia	Misak Universidad	2010
Guatemala	Universidad Maya Kaqchikel	2014
	Universidad Ixil	2010
México	Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur	2006
	Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépet	2012
	Universidad de la Tierra Oaxaca	2001
	Centro Indígena de Capacitación Integral	1989

Fuente: Antileo, 2022. UNESCO.

Las relaciones indígenas o interculturales son parte de su definición o mandato central. Sus propuestas curriculares están dominadas por conocimientos, habilidades o idiomas indígenas; los estudiantes locales tienen prioridad para ingresar o integrarse en sus instituciones; o comunidades locales o pueblos indígenas están involucrados en su origen, manejo o administración. Los IESII-SR considerados en este informe se detallan en la Tabla 4.6. Recopilar información sobre IESII-SR ha sido un desafío. El nivel de informalidad muchas veces incide en la falta o ausencia de documentación oficial y en algunos casos sitios web. Así como sus estructuras, modos de financiación, mandatos (si los hay), modelos de gobernanza institucional, profesiones o mecanismos de acceso a menudo no se entienden claramente, su comunicación suele estar confinada a las redes sociales. Las siguientes secciones brindan una breve descripción de algunos de los principales nuevos actores en la educación superior, organizados por país, y explican cómo operan.

4.7 Trabajos de la IESII-SR en Distintos Territorios.

Varios de estos proyectos han sido propuestos en la educación superior Argentina. Entre ellos, el Movimiento Campesino de Santiago del Estero fundó la Universidad Campesina del Sistema Rural Indoamericano en 2013 en la localidad de Ojo de Agua, provincia de Santiago del Estero. Se describe como una institución de autogobierno de las comunidades indígenas y campesinas locales⁵⁶. Según Álvaro Guaymás (2018), la universidad ofrece los llamados “cursos impartidos” en diversas disciplinas, entre ellas agroecología, derechos humanos, tierra y territorio, comunicación y periodismo en cultura popular, arte y música populares, medicina popular, arquitectura, tecnologías e industrias renovables, así como economía popular y solidaria.

Por otro lado, la Misak Universidad original comenzó en el condado de Mendoza en 2008. Este es un ejemplo de una organización local en la región que ofrece cursos o talleres, especialmente en lenguas quechua y mapuche, así como cursos de filosofía indígena e historia. Fundado en 2009 con el apoyo de la Universidad de Montmont, siempre ha estado ubicado en la provincia de Salta. Ninguno de los tres programas requiere acreditación de la Autoridad Nacional de Educación de Argentina. Estas son opciones educativas alternativas para la población indígena, así como sus necesidades sociales y políticas. Además de los Colegios Comunitarios Productivos Indígenas discutidos en otros capítulos, existen otros IESII-SR en el estado multinacional de Bolivia. Un ejemplo es la

⁵⁶ En el sitio del Movimiento Campesino de Santiago del Estero hay más información disponible: <https://www.mocase.org.ar/secciones/universidad-campesina>

Universidad Indígena Tawantinsuyu Ajlla, que fue establecida en 1999 por una comunidad indígena en el pueblo Laja de El Alto.

Se formalizó legalmente por decisión ministerial en 2005, pero perdió reconocimiento en 2015 (Vega, 2018, p. 35). Durante su existencia, la institución publicó con éxito la prestigiosa revista "Qamasa" y ofreció varios cursos sobre temas como lingüística, filosofía e historia aymara. Un proyecto iniciado por la comunidad de Siri Beach en 2006, la escuela secundaria Madre Tierra Kau Sai se conocía anteriormente como Kau Sai Aboriginal and Intercultural University. El objetivo es educar a la juventud indígena (Cerruto, 2009, p. 127), pero actualmente se encuentra en proceso de reestructuración. Si bien estas organizaciones no buscan acreditación ni otorgan títulos, las universidades chilenas se han convertido en espacios de aprendizaje expresivo. La organización mapuche Santiago Meli Wixan Mapus, Universidad Wenceslao Paillal es una de ellas, pero sus datos no se actualizan desde 2012. El plan de Marcelo Calfuquir de establecer una universidad mapuche en el municipio de Prena no ha avanzado desde que se anunció por primera vez en 2004⁵⁷. Finalmente, el proyecto Universidad Libre Mapuche se lanzó en 2013 y sigue vigente como un espacio para crear y difundir foros y debates sobre temas indígenas. La Universidad Misak juega un papel clave en este campo. Con financiamiento y poderes otorgados en reconocimiento al autogobierno indígena, fue creado por el Consejo Indígena de Guambia en 2010 y construido en 2011 (Villa y Ayala, 2017).

El "modelo propio" de la Universidad Misak para la innovación educativa en un proceso holístico "*profundiza la mejora cognitiva de otros pueblos al convertir contextos transculturales, y globales críticos en respuestas transculturales*" (Tunubalá, 2013). El currículo de la institución se ocupa de "la tarea mayor" (autogobierno, justicia), "economía propia" (producción, territorio), "gobierno propio" (liderazgo, arte) y "asociación política" (organización, convivencia). Dos importantes instituciones mayas surgieron en Guatemala que son relevantes para el tema de este capítulo. Son la Universidad de Ixil y la Maya Kaqchikel Nimatijob'äl, también conocida como Universidad Maya Kaqchikel. La primera se describe como una organización que "*promueve el conocimiento, la investigación, la sistematización y la conciencia de la sabiduría, la ciencia, la tecnología y la espiritualidad maya como un conocimiento degradado, suprimido y oculto*" dejando de lado el cientificismo, el racismo, el monoculturalismo y la discriminación" (Universidad Maya Kaqchikel, 2014). Su finalidad es "realizar la docencia, la investigación y la divulgación para salvar, sistematizar, validar y difundir la ciencia y la filosofía maya". Kaqchikel (por la dignidad humana y ambiental) para mejorar el nivel de vida de todos, desde la comunidad hasta el individuo. Licenciatura en Artes Textiles, Licenciatura en Arqueología, Licenciatura en Epigrafía Maya, Licenciatura en Arte con énfasis en Música Maya,

⁵⁷ Diario Austral de Temuco, 26 de abril de 2004.

Licenciatura en Historia Étnica Maya y Estudios Culturales, Licenciatura desde su creación en 2014.

La Universidad Maya Kaqchikel (2014) difunde estudios y experiencias en lengua e historia kaqchikel, licenciaturas en ciencias de la salud y licenciaturas en sociología en los tres campos. Según su sitio web oficial, actualmente se ofrecen menos cursos⁵⁸. Desde 2018 también comenzaron a ofrecer algunos diplomados. Los ejemplos incluyen el Diplomado en Negocios y el Diplomado en Innovación en Métodos de Enseñanza. En cambio, la Universidad de Ixil, fundada en 2011, ofrece a los estudiantes el título de Técnico en Desarrollo Rural Comunitario (Calderón, 2019, p. 21). La agencia está gestionando según sus documentos oficiales. A través de un proceso de tres años de discusiones, investigación comunitaria, asignaciones grupales y participación comunitaria, los técnicos de desarrollo rural comunitario serán capacitados como agentes de cambio social con la identidad, el conocimiento y las habilidades para enfrentar a las comunidades ixiles. Este contenido de capacitación se basará en el conocimiento y la práctica maya. La identidad cultural del pueblo Misak, la comunidad Ixil hace una contribución significativa a la universidad y selecciona a los pasantes a través de su Consejo de Ancianos. También son responsables de evaluar y escuchar tesis finales, firmar protocolos de capacitación y realizar exámenes en presencia de un panel de evaluación compuesto por ancianos, guías espirituales y un representante de la Oficina del alcalde Aborigen. (Contreras, 2014, 7. lpp.). En el contexto de difícil integración en Guatemala, ambas instituciones han desarrollado formas de obtener reconocimiento por sus logros profesionales.

Abordan estos problemas formando alianzas estratégicas con universidades nicaragüenses que otorgan títulos, como Martin Luther King Jr. Universidad Misionera de Nicaragua. Entonces, sus estudiantes se gradúan con diplomas de diferentes países. Hay muchas iniciativas en este campo en México. Una de ellas es Unisur, la Universidad de los Pueblos del Sur. Radicó en el estado de Santa Cruz del Rincón en 2006. Guerrero, pero la información sobre su trabajo está desactualizada. Según Daniel Gómez y Daniel Jiménez, Unisur se define como “una universidad concebida por los pueblos indígenas” y que *“pretende ser una universidad intercultural entendida como un diálogo entre el pensamiento universal y los saberes indígenas, donde prima la investigación como medio de resolución de problemas”* (2009, p. 2) Las escuelas gestionan carreras como gestión ambiental comunitaria, gobierno, administración municipal y territorial, lengua, cultura y memoria, salud y justicia comunitaria, y derechos humanos en la práctica (Alonso, Hernández, & Sols, 2014, p. 13). Unisur intentó obtener el reconocimiento oficial en México, pero sus esfuerzos no tuvieron éxito (Vargas, 2019, p. 91).

⁵⁸ Las carreras habilitadas al 2021 son Licenciatura en Ciencias de la Salud e Ingeniería en Ciencias Agrícolas y Ambientales. Información disponible en el sitio web de la universidad y en su página de Facebook.

La Universidad Comunitaria Intercultural Cempoaltépetl (Unicem) es una universidad fundada en 2012 en el estado de Oaxaca. Según los escritos de Flor Bermúdez, la iniciativa simboliza la lucha de la ciudad de Tlahuitoltepec en Santa María por crear una institución de educación superior. Utilizando un proceso de aprendizaje basado en la filosofía de wjen käjen (vida comunitaria ayuuk), Unicem imparte cursos como desarrollo comunitario y comunicación con el apoyo de las autoridades locales. Según Bermúdez, Unicem prioriza los empleos locales sobre las acreditaciones de la Secretaría de Educación Estatal de México (Bermúdez, 2020, pp. 147-148). El Centro de Formación Integradora Indígena en Chiapas, también conocido como Universidad de la Tierra, es otra iniciativa mexicana. El proyecto se ubica desde Camino Real San Cristóbal de Las Casas hasta San Juan Chamula. Es una iniciativa autogestionaria e independiente en colaboración con las comunidades tsoltsil, tseltal, chol y tojolabal (Guerrero, Maraon, y Lopez, 2017, pp. 31-32). No ofrece educación superior. En cambio, amplía las oportunidades de aprendizaje en áreas como la ley de derechos de autor.

4.8 Las Instituciones de Educación Superior Interculturales e Indígenas y la Inclusión.

Este informe describe el estado actual de las instituciones de educación superior interculturales e indígenas (IESII) en América Latina y analiza algunas de sus características. Se consideran temas como la consulta curricular y la participación de las organizaciones locales en el desarrollo de sus instituciones. La información recabada ha posibilitado un proceso de cambio que ha sostenido la educación superior y los campos indígenas, que ha comenzado a emerger con mayor fuerza en toda la región a partir de la década del 2000, y ha visibilizado las múltiples iniciativas que se han dado en la región, sociedad local, estudiantes urbanos y de educación superior con identidades interculturales. Estos IESII mostraron una gran heterogeneidad en varias dimensiones. Atienden a diferentes grupos de estudiantes; tienen historias diferentes; cuentas (algunas, especialmente IESII-R), la financiación de los proyectos depende del presupuesto de cada país y estado en algunos casos de la gestión privada de los recursos.

Además, sus propuestas de cursos difieren ya que se adaptan a las realidades de las multinacionales locales. Sin embargo, juntos forman un movimiento para incluir a los pueblos indígenas en la educación superior a través de una variedad de estrategias. Son una parte importante del cambio social que se está produciendo en la educación superior y permiten nuevas formas de trabajar y de formar un grupo de estudiantes. Este deseo de abrir nuevos horizontes para una educación más inclusiva y culturalmente relevante se refleja en la creación de redes para crear un grupo de acción más fuerte. Un ejemplo de ello es la Red Abya Yala de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias, el trabajo del Programa Universidades Indígenas Interculturales de la Fundación Local, o

iniciativas locales como la Asociación Nacional de Universidades Interculturales de México. El IESII fue creado por diferentes actores sociales y procesos de gobernanza en la región. Según la política nacional específica, los estados y el gobierno federal desempeñan un papel clave en la financiación y el establecimiento de universidades e institutos de investigación.

Organizaciones locales e instituciones privadas o no gubernamentales. Todos estos agentes están involucrados en los movimientos de cambio descritos en este artículo. Este informe distingue entre información de IESII que es reconocida por un país o autoridad relevante bajo las regulaciones de los países en los que opera (IESII-R) e información que no es reconocida o no está destinada a la institucionalización formal (IESII-SR). Esta división permite que la primera parte, reúna una serie de iniciativas que operan con fondos públicos o de otro tipo y otorgan títulos que están acreditados o aprobados en su país, elemento que se aplica a sus graduados.

La segunda parte recoge información de varias instituciones que aún no reconocen sus cursos o se definen como educación alternativa o contrahegemónica. La información disponible para estos dos tipos de IESII es bastante diferente. La mayoría de las instituciones acreditadas han renovado sus páginas de inicio, donde se pueden ver algunos de sus trabajos, convocatorias de admisión, documentos administrativos, programas de carrera y estudio, instituciones. y procedimientos operativos, etc. Por otro lado, las instituciones no acreditadas brindan información dispersa y difícil de sistematizar. Ahora bien, incluso con estas dificultades en mente, este último capítulo desea resaltar todos los esfuerzos que se han hecho para crear y desarrollar instituciones que formen a los estudiantes transversalizando la interculturalidad.

Además de la inestabilidad y dificultades del proceso de formalización o fuera de la posición crítica respecto a la educación formal, IESII-. La educación superior puede repensarse a la luz de la RS. En general, el IESII representa un modelo alternativo de educación y en algunos casos incluso se opone o difiere de las instituciones tradicionales, aunque la categoría "tradicional" es demasiado amplia e imprecisa para agrupar uniformemente la enorme diversidad de la educación encontrado en la zona.

Específicamente, el modelo identifica trabajos que IESII articula y desarrolla para resaltar una perspectiva educativa centrada en los indígenas por un lado (énfasis en la inclusión de estudiantes indígenas o el reconocimiento, valoración de los conocimientos y pueblos indígenas, propuestas curriculares), en cambio, está en el campo intercultural como creación de relaciones respetuosas y dialógicas entre las personas y apertura de los sistemas

educativos a realidades multiétnicas y pluriculturales.⁵⁹ Su situación a menudo les brinda otras oportunidades para desarrollar propuestas curriculares y métodos de enseñanza. Para algunos territorios indígenas, estos casos son valiosos espacios de expresión, como la Escuela Zapatista en México en colaboración con el Centro de Formación para la Integración Indígena en Chiapas, o Colombia con la Universidad de Misak.

Esta identidad colectiva del IESII ha evolucionado lentamente durante las últimas tres décadas con muchas dificultades, incluido su reconocimiento por parte de los estados. Entre ellos, se ha destacado una visión productiva de medir el conocimiento y la calidad (basada en modelos de acreditación que inciden en el número de publicaciones científicas con financiamiento institucional) en casos dramáticos como cierres institucionales o recortes de financiamiento. Muchos IESII-R estructuran sus propuestas curriculares de manera relativamente tradicional, adaptadas al funcionamiento del sistema de educación superior de cada país. Esto permite anticipar y de alguna manera enfocarse en las necesidades de los jóvenes de las comunidades indígenas a lo largo del tiempo, quienes pueden elegir carreras disponibles que afectan sus resultados laborales.

Pero también pueden dar lugar al conocimiento y la experiencia locales (aunque subordinados a planes de estudios más tradicionales). Por ejemplo, los esfuerzos para promover el aprendizaje y la enseñanza de los idiomas locales y la formación de docentes en educación intercultural son visibles en varios IESII-R. bilingüe. La trayectoria del bucle de corriente residual determina las características que acabamos de mencionar. Como parte de una larga lucha política a principios del siglo XX, el IESII tenía motivos y objetivos específicos. Entre estas razones, se destaca el deseo de justicia e inclusión social. La existencia de indicadores sociales y económicos que indican baja condiciones de vida para los indígenas.

Las relaciones con otros pueblos reflejan el complejo proceso histórico de colonización y dominación que continúa marcando la vida de los pueblos indígenas en la actualidad. Como argumenta la socióloga aymara Silvia Rivera Cusicanqui (Cusicanqui, 2010), estamos hablando de un horizonte colonial profundo o de largo plazo que se desarrolla en el presente. Muchos IESII ya han posicionado estos precedentes y actuado sobre ellos. En otras palabras, continúan sus esfuerzos para mejorar el acceso a la educación superior para los pueblos, organizaciones y comunidades indígenas históricamente marginados. La defensa de la inscripción aborígen (prioridad o preferencia)

⁵⁹ Del debate teórico, es posible que las IESII se muevan en la tensión entre interculturalidad crítica e interculturalidad funcional, definiciones respaldadas por autores como Fidel Tubino (2005) o Catherine Walsh (2009), y que descansa en diferenciar modelos interculturales que reconocen y tratar de trabajar las asimetrías y desigualdades históricas que afectan a los pueblos indígenas (interculturalidad crítica) y los modelos que preservan la norma de la cultura. Para una discusión más profunda sobre.

en el IESII-R se ha convertido en uno de los aspectos más importantes de su trabajo. En algunos casos, como México, Perú o Bolivia, existe una política clara al respecto; en otros, los grupos indígenas o privados tienen cabida en el sistema educativo formal. De todos modos, uno de los desafíos para profundizar en este tema es brindar mejores datos sobre los estudiantes locales en los distintos IESII que operan actualmente. De esta manera, será posible obtener una comprensión más precisa del impacto de estas instituciones y su potencial futuro, lo que ayudará a desarrollar estrategias para mejorar la equidad en la educación superior y la sostenibilidad de las propuestas curriculares antes mencionadas.

4.9 Reflexiones Finales en cuanto a la Reivindicación de Saberes.

Otro aspecto importante de estas universidades interculturales que define parte de su trabajo es la necesidad de conocimiento local. Los antecedentes contenidos a lo largo de este capítulo observan el trabajo en curso de justicia cognitiva, que incluye las agendas políticas y culturales de los pueblos indígenas, sus derechos educativos y lingüísticos. La justicia cognitiva es entendida como un proceso que busca poner en valor los saberes en este caso indígenas. Su objetivo principal es cambiar la constitución de la imaginación histórica que desprecia y devalúa la relación colonial y racista entre la sociedad dominante y la clase baja. Según Xóchitl Leyva, es la búsqueda de la justicia cognitiva. *“Garantizar a todos los sujetos invisibilizados, discriminados, desfavorecidos, el derecho a ser reconocidos y considerados como creadores de conocimiento a su manera y en múltiples idiomas”* (Leyva, 2016).

El racismo, como ha argumentado el sociólogo Aníbal Quijano (2000), es una construcción ideológica soberana que funciona como una forma de poder que controla las mentes y los cuerpos de los pueblos indígenas. Composición de modelos de clasificación de raza y racismo. Ha convertido a los habitantes de estas ciudades en sujetos explotables y ha declarado el sistema aborigen de observar y ordenar el mundo como un saber abominable que debe ser purgado por las autoridades coloniales. América Latina no solo ha vivido el genocidio contra los pueblos indígenas, sino también el genocidio cognitivo (Santos, 2010). Según Ramón Grosfoguel (2013), parte de la estructura cognitiva del sistema moderno colonial eurocéntrica está indisolublemente ligada a la destrucción cognitiva del genocidio. El conocimiento se construye a partir de prácticas de poder que han limitado o colonizado otras formas de conocer y habitar el mundo.

Es claro que el colonialismo y su continuidad en el modelo republicano definido por importantes pensadores latinoamericanos (Mariátegui y González; 2007). Las memorias indígenas y las relaciones con su conocimiento y experiencia han sido seriamente socavadas, como lo describe Casanova (2006). Como una epistemología que tiene cabida en el proceso de aprendizaje y promueve las relaciones interculturales en un marco respetuoso e intelectual, entre las naciones y reconoce la privación de los derechos

políticos, sociales y culturales de los grupos indígenas. En la región, este impulso de cambio puede entenderse al menos de dos formas: por un lado, la apertura de campos de estudio transversales especiales para muchos IESII. En un primer desarrollo, los IESII han introducido en varios países carreras relacionadas con la enseñanza y dinamización de las lenguas locales, que han cristalizado en títulos técnicos, licenciaturas y maestrías, profundización y divulgación de los sistemas de lenguas vernáculas. Por lo tanto, IESII no solo busca expandir la participación de los estudiantes indígenas en la educación superior, sino que también promueve la justicia cognitiva como una actividad que valora la construcción del mundo indígena y recompensa el sufrimiento. En este sentido, juegan un papel clave en el posicionamiento del conocimiento y la experiencia local.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2005). *Para comprender el desarrollo del Sistema Educativo Inclusivo*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 3(3), 5-20.
- Alvarado, H. y Meresman, S., (2021). “*Camino al desarrollo local inclusivo: guía de buenas prácticas para la inclusión social y laboral de personas jóvenes con discapacidad*”, Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/182), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Antileo, E., (2022), *Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina. Documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)*.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Bárcena, A., Prado, A., y León, A. (2010). *El progreso de América Latina y el Caribe hacia los objetivos del milenio. Desafíos para lograrlos con igualdad*. Síntesis. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Barton, L. (2008). *Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad*. Observaciones. Revista de Educación, 349, 137-152.
- Bermúdez, F. 2020. *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Instituto Superior Intercultural Ayuuk.
- Berruezo, P.P. (2006). *Educación Inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 20, 179-207.
- Cerruto, L. 2009. *La experiencia de la Universidad Indígenas Intercultural Kawsay. D. Mato (coord.), Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas, IESALC-UNESCO, pp. 123-153.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2017a), *Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo (LC/CDS.2/3)*, Santiago.

(2017b), *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos* (LC/TS.2017/121), Santiago.

(2017c), *Panorama Social de América Latina 2016* (LC/PUB.2017/12-P), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas.

(2016), *La matriz de la desigualdad social en América Latina* (LC/G.2690(MDS.1/2), Santiago.

(2015), *América Latina y el Caribe: una mirada al futuro desde los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe regional de monitoreo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en América Latina y el Caribe, 2015* (LC/G.2646), Santiago.

(2014), *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos* (LC/L.3902), Santiago.

CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social) (2010), “*Documento Conpes 3660, Política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal*” [en línea] <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3660.pdf>.

Contreras, A. 2014. *El pueblo ixil: después de prácticas epistemicidas y genocidas nace una universidad*. Revista Casa de las Américas, N° 275, pp. 3-14.

Corbetta, S. (2018), *Las Relaciones entre el Estado argentino y los pueblos indígenas en materia educativa (1980-2006)*, Athenea Digital, vol. 18, N° 2, Barcelona. En Prensa.

(2016a), “*Acá tiene la escuela: arréglese*”. *La migración Qom (toba) y las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en la ciudad de Rosario*, Santa Fe. Argentina (1990-2014), *Tesis de doctorado, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*.

(2016b), “*El Estado como experiencia vivida. Las relaciones entre el Estado y los migrantes qom (toba) que habitan Rosario, Santa Fe, Argentina*”. *Estado, política pública y acción colectiva: praxis emergentes y debates necesarios en la construcción de la democracia*, Carlos La Serna (comp.) Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba [en línea] <http://blogs.unc.edu.ar/doctoradoaypp/files/e-book-coloquio-iifap-final.pdf>.

(2015), *Interculturalidad y educación intercultural bilingüe en sectores de migración interna indígena. El caso de los qom (toba) en Rosario, Santa Fe, Argentina*. Odisea. Revista de Estudios Migratorios N° 2, 8 de octubre de 2015. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Corbetta, S. y C. Rosas (2017), “*Hábitat urbano e indígenas migrantes. El caso de los qom en la ciudad de Rosario, Argentina*”. Población & Sociedad. Revista de Ciencias Sociales, vol 24, N°1, pág. 5-33, [en línea] <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/pys/article/view/8227>.

Corbetta, S. (2012), “*De cómo el Estado y la escuela procesan la diversidad y los sujetos expresan sus diferencias*”, en N. López (Comp.), *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*, Buenos Aires, IPE–UNESCO.

Corbetta, S. y otros (2008), *Políticas de equidad educativa en México. Análisis y Propuestas*, Buenos Aires, IPE-UNESCO

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), ONU, 13 de diciembre de 2006.

Comisión Económica para América Latina (CEPAL). (2005). *49ª conferencia de la comisión de la condición jurídica y social de la mujer*. Recuperado de: <http://www.cepal.org/cgibin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/5/20885/P20885.xml&xml=/prensa/tpl/p6f.xslybase=/prensa/tpl/top-bottom.xml>.

Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2011). *Según INEC la pobreza en Ecuador bajó 4,8 puntos entre 2006 y 2010*. Recuperado de: <http://www.cepal.cl/cgibin/getProd.asp?xml=/MDG/noticias/noticias/2/45462/P45462.xml&xml=/MDG/tpl/p1f.xslybase=/tpl/imprimir.xml>.

Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (2012). Recuperado de: <http://www.eclac.cl/cgibin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/8/48458/P48458.xml&xml=/prensa/tpl/p6f.xslybase=/tpl/top-bottom.xml>.

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) (2012). *¿A dónde queremos llegar?* Recuperado de: <http://www.campanaderechoeducacion.org/nodiscriminacion/%C2%BFa-dondequeremos-llegar/>.

Comisión Europea (CE). (2016). Información general. Recuperado de: http://ec.europa.eu/index_es.htm.

Comisión Europea (CE). (2010). *EUROPA 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: CE.

Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).

- Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, resolución 217 A (III), 10 de diciembre de 1948.
- Declaración de Viena y Programa de Acción, aprobados por la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre Derechos Humanos, resolución 157, 25 de junio de 1993.
- Del Pópulo, F. (2017), *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala) Desafíos para la igualdad en la diversidad*, Santiago de Chile, CEPAL.
- Del Pópulo, F., M. López y M. Acuña (2009), *Juventud indígena y afrodescendiente en América Latina: inequidades sociodemográficas y desafíos de políticas*, Santiago de Chile, CEPAL y Organización Iberoamericana de la Juventud.
- Del Pópulo, F., A. Oyarde y B. Ribotta (2007), “*Indígenas urbanos en América Latina: algunos resultados censales y su relación con los Objetivos del Milenio*”, Notas de Población, Nro. 86. Santiago de Chile, CEPAL.
- Díaz-Polanco, H. (2006), *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México, Siglo XXI.
- Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, resolución (AG.48/96), 20 de diciembre de 1993.
- Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2005). *Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales en España*. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36 (1), 5-12.
- Escámez, J. (2004). *La educación para la promoción de los Derechos Humanos de la tercera generación*. *Encounter on education*, 5, 81-100.
- García, I. (2006). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. Diagnóstico actual y desafíos para el futuro*- Banco Mundial. Mexico: Banco Mundial- UASLP
- García Canclini, N. (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados*, Barcelona, Gedisa.
- Gairín, J. (2004). *Organizar la escuela intercultural. La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad*. XIII Congreso nacional y II iberoamericano de Pedagogía (pp. 273- 328). Valencia: SEP.

- Guerrero, G., Marañón, B. y D. López. 2017. Crítica al eurocentrismo y educación descolonial. La experiencia de CIDECI-UniTierra en Chiapas, México. *Revista Facultad de Educación*, Vol. 27, Año 15, No. 1, pp. 17-42.
- Guaymás, A. 2018. *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: logros, desafíos y recomendaciones*. D. Mato (coord.), Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Córdoba (Argentina), IESALC-UNESCO, Universidad Nacional de Córdoba, pp.37-62.
- Leyva, X. 2016. *Pueblos en resistencia, justicia epistémica y guerra. Cuadernos de Antropología Social*, núm. 44, pp. 37-50, Universidad de Buenos Aires.
- Manzano, B. y Tomé, M. (2015). *The European legislation promoting inclusive education. The importance of transmitting intercultural values. Procedia -Social and Behavioral Sciences*. En prensa.
- Martínez, B. (2002). *La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI*, en D.Forteza y M. R. Rosselló (eds.), Educación, diversidad y calidad de vida. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Mato, D. y otros (2012), “*Diversidad cultural, interculturalidad y educación superior en América Latina. Contextos, modalidades de colaboración intercultural, logros y desafíos*”, Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas, Puebla, Universidad Intercultural del Estado de Puebla.
- Mato, D. (coord.) (2008), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Tendencias y experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- ME-UNESCO (Ministerio de Educación Nacional- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2008), VIII Congreso Latinoamericano de EIB, Buenos Aires, Fondo de Naciones Unidas.
- Medina, R. (2009). *Aprendizaje y servicio solidario: una propuesta educativa para el desarrollo de la competencia ciudadana*. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 7, 7-10.
- Meresman, S. (2003), *El laberinto de la implementación Notas y aprendizajes desde la experiencia Iberoamericana*, Washington DC: OPS
<https://escpromotorasdesalud.weebly.com/uploads/1/3/9/4/13940309/lab1.pdf>

- Montánchez, M., Jornet, J., Perales M., Carrillo, S., Wilches., S. (2016). *Educación Inclusiva*. Sistemas de Servicios Bibliotecarios de la Universidad del Zulia. Serbiluz.
- Moya, R. (2009), “*La interculturalidad para todos en América Latina*”, en E. López (Ed.) *Interculturalidad, educación y ciudadanía, Perspectivas latinoamericanas*, pág. 21-54, La Paz, Plural Editores.
- OIT (Organización internacional del trabajo) (2001), *Guías de DED. Buenas prácticas: Identificación, revisión, estructura y diseminación, documento preparado para uso interno en el IPEC*
- Otero, G. (2002). *Pobreza: Definición, determinantes y programas para su erradicación*. Cuadernos De Economía. (65): 1-81.
- OREALC/UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2017a), *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- (2017b), *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- (2017c), *Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Palechor, L. 2017. *Universidad Autónoma Indígena Intercultural: una apuesta a la construcción de interculturalidad. Educación superior y sociedad*. Colección No. 25 Aniversario, Vol. 20, pp. 157-182.
- Parrilla, A. (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*. Revista de educación, 327, 11-29.
- Payá, A. (2010). *Políticas de educación inclusiva en América Latina*. Propuestas, realidades y retos de futuro. Revista educación inclusiva, 3, 125-142.
- Pérez, G. (2005). *Derechos Humanos y Educación Social*. Revista de Educación, 19-39.

- Puigdemívol, A. (2004). *Actas del seminario sobre la Escuela Inclusiva curso 2003-2004*. Barcelona: Graó.
- Rios, M., (2009). *La inclusión en el área de educación física en España*. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora educación física y Deporte*, 9, 83-114.
- Rivera Cusicanqui, S. 2010. *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. La Paz, *La Mirada Salvaje*.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural. Antes los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Santos, M. A. (2010). *Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida*. *Revista de Educación*, 351, 23-47
- Sánchez, A. et al. (2008). *Percepciones y actitudes de los estudiantes de Pedagogía hacia la inclusión educativa*. *Estudios pedagógicos*, XXXIV, 2, 169-178.
- Sarango, L. 2008. *La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (Ecuador)*. D. Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas, IESALC- UNESCO, pp. 266-174.
- Seballos, J. 2010. *Estudiantes indígenas y afrodescendientes en instituciones convencionales y universidades comunitarias*. *Ciencias e Interculturalidad*, Vol. 7, Año No.3, No. 2, pp. 45- 77.
- Tomé, M. (2012). *Estudio de los valores interculturales inmersos en la Educación para la Ciudadanía melillense*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Tomé, M. y Nolasco, A. (2014). *La educación intercultural centrada en valores democráticos. Los valores emergentes de los derechos humanos, de la carta de los derechos fundamentales de la unión europea y de la constitución española*. Quaderno Digital.
- Vega, V. 2018. *La Universidad Indígena Tawantinsuyu. Hacia una alternativa educativa en la educación superior*. Tesis de grado para optar el título de Licenciatura en Antropología. La Paz, Universidad Mayor de San Andrés

Depósito Legal N°: 202303176

ISBN: 978-612-49271-3-3



Jr. Leoncio Prado, 1355. Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Contacto: +51932557744 / +51932604538 / contacto@editorialmarcaribe.es



MAR CARIBE

EDITORIAL

UNIVERSIDAD INCLUSIVA E INTERCULTURAL EN LATINOAMÉRICA: UNA VISIÓN DE LOS MARCOS GENÉRICOS

Libro de Investigación

DEPÓSITO LEGAL N° 202303176