

# Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción<sup>1</sup>

Sylvie Didou-Aupetit

## Resumen

La presencia de organismos y agencias de cooperación internacional o bilateral, de fundaciones y de universidades extranjeras en el campo de la educación indígena en América Latina se incrementó en la década pasada; su participación en el aumento del número de programas y de instituciones de educación superior destinados exclusiva o estratégicamente a la atención a estudiantes indígenas ha sido relevante. Han auspiciado la institucionalización de dispositivos de atención a esos grupos poblacionales y han generado capacidades innovadoras de gestión, atención pedagógica e investigación. Dada la escasa información sistematizada sobre su rol, sus incidencias, y las alianzas y acuerdos con organismos nacionales con propósitos convergentes, intentaremos caracterizar a grandes rasgos la situación actual, con base en ejemplos de programas e instituciones que recurrieron a la cooperación internacional para diseñar ofertas innovadoras de atención a una población vulnerable social y culturalmente diversificada. Analizaremos sus principales características y áreas de incidencia. Reflexionaremos sobre la forma en que son percibidas y valoradas las iniciativas de este tipo en la investigación sobre la educación superior de base étnica y sobre sus propósitos en términos de inclusión, equidad y respeto a la diversidad.

**Palabras clave:** educación superior indígena, organismos internacionales, equidad, diversidad y calidad educativa.

---

### Sylvie Didou-Aupetit

[didou@cinvestav.mx](mailto:didou@cinvestav.mx)

Mexicana. Doctora en Sociología, Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París, Francia. Investigadora de tiempo completo del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), México. Es titular de la Cátedra UNESCO-CINVESTAV sobre Aseguramiento de calidad y nuevos proveedores de educación superior; coordinadora del Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas (OBSMAC) del IESALC-UNESCO. Temas de investigación: internacionalización, redes y transferencia de conocimientos en la educación superior y la ciencia; educación superior, equidad y formación de elites.

---

<sup>1</sup> Las reflexiones presentadas en ese artículo se basan en los avances de los proyectos n. 152581 sobre “Programas de educación superior con componentes étnicos y reconfiguración de elites étnicas en México”, apoyado por la Convocatoria de Investigación Básica 2011 del CONACyT, y “Promoción de la equidad de género entre las profesionistas indígenas y evaluación de iniciativas de educación superior de base étnica en México, 2002-2012”, que cuenta con el respaldo de la Comisión Mexicana de Cooperación con la UNESCO.



## Cooperação internacional e ensino superior indígena na América Latina: constituição de um campo de ação

### Resumo

A presença de organismos e agências de cooperação internacional ou bilateral, de fundações e universidades estrangeiras no campo da educação indígena na América Latina tem aumentado na última década: ao estarem muito presentes nesse nicho particular das políticas públicas para o ensino superior, esses organismos participaram do aumento do número de programas e de instituições de ensino superior destinados exclusiva ou estrategicamente a atender aos estudantes indígenas. Auspiciaram a institucionalização de equipes para o atendimento de estes grupos da população e geraram capacidades inovadoras de gestão, atenção pedagógica e investigação. Considerando a insuficiente informação sistematizada sobre o seu papel, incidências e parcerias e acordos com órgãos nacionais com propósitos convergentes, tentaremos caracterizar em linhas gerais a sua situação atual, com base em exemplos de programas e instituições que recorreram à cooperação internacional para desenhar ofertas inovadoras de atendimento a uma população socialmente vulnerável e culturalmente diversificada. Analisaremos suas principais características e áreas de incidência. Refletiremos sobre a forma como são percebidas e valorizadas as iniciativas deste tipo na investigação sobre o ensino superior com base étnica e sobre seus propósitos em termos de inclusão, equidade e respeito à diversidade.

**Palavras chave:** educação indígena, organismos internacionais, equidade, diversidade e qualidade do ensino.

---

## International cooperation and higher indigenous education in Latin America: creation of a field of action

### Abstract

The presence of international organizations and agencies for international or bilateral cooperation, foundations and foreign universities in the field of indigenous education in Latin America has increased over the last decade: due to their strong presence in this particular niche of public policies for higher education, these organisms have participated in the growing number of higher education programs and institutions exclusively or strategically intended for indigenous students. They have sponsored the institutionalization of service mechanisms for these population groups and have generated innovative management, pedagogical services and research capacities. Given the scarcity of organized information on their role, impact and alliances and agreements with national converging organism we will try to characterize in broad strokes the current situation, based on examples of programs and institutions that resorted to international cooperation to design innovative proposals to serve a socially vulnerable and culturally diverse population. We will analyze their main characteristics and areas of impact. We will reflect on how these types of initiatives are perceived and evaluated in research about ethnically based higher education and its purpose in terms of inclusion, equity and respect of diversity.

**Key words:** higher indigenous education, international organizations, equity, diversity and quality of education.

*Recepción: 01/03/13. Aprobación: 17/06/13.*



La presencia de organismos y agencias de cooperación internacional o bilateral, de fundaciones y de universidades extranjeras (que designaremos de ahora en adelante como organismos internacionales) en el campo de la educación indígena es añeja: ha sido constatada en América Latina desde los años cuarenta, con la instalación del Instituto Lingüístico de Verano, dependiente de la Iglesia Bautista del Sur y ubicado en Santa Ana, California, Estados Unidos, en México, Perú, Guatemala, Ecuador, Bolivia, Brasil, Colombia, Honduras, Surinam, Panamá, Chile (Aguirre, 1981). A partir de esa década, aumentó el número de iniciativas internacionales para la formación de maestros indígenas en educación intercultural promovidas por organismos de distinto tipo, además de contar con respaldos gubernamentales o asociativos en el país de implantación. A principios del presente siglo, gobiernos y asociaciones civiles multiplicaron, en paralelo, los programas de educación superior de base étnica y diversificaron sus intervenciones. Narrativas que cuentan esas experiencias señalan el papel desempeñado por los organismos internacionales en su concreción.

Pese a su relevancia de *facto*, son todavía escasos los análisis sistemáticos acerca de cuál ha sido su influencia en el diseño de políticas para los estudiantes indígenas, en la definición de propósitos, en la identificación de grupos de beneficiarios, en la elaboración de esquemas participativos y en la selección de esquemas organizacionales. Debido a ello, en este artículo, esbozaremos una reflexión sobre las actividades y los sujetos de atención apoyados por donantes internacionales. Con base en una búsqueda exploratoria de programas relativos a la educación superior indígena, sustentada en una revisión de la literatura y en una revisión de los sitios web de los principales organismos, agencias y fundaciones internacionales activos en América Latina, clasificaremos las experiencias referidas por objetivos, donatarios y

áreas de aplicación. Exploraremos cómo, socialmente, esas experiencias se inscriben en proyectos cuyos fines son de estabilización política, de lucha contra la pobreza, de movilización contra el racismo, de construcción de sociedades democráticas e incluyentes y de respeto a la diversidad cultural. Finalmente, estudiaremos sus repercusiones en un campo problematizado por los agentes que interpela y por los especialistas, con relación a cuestiones de participación, financiamiento, transferencias de prácticas y agravación/debilitamiento de asimetrías.

Partiremos de la hipótesis de que los organismos internacionales que han promovido en América Latina la educación superior de base étnica han obedecido a diversos mandatos, cuya naturaleza incidió en sus alianzas, en las relaciones de negociación y gestión que instauraron con sus contrapartes latinoamericanas y en los alcances de sus programas. Con base en esquemas heterogéneos de atribución de responsabilidades y fenómenos de transferencia de conocimientos y habilidades, han desarrollado ofertas de cooperación con repercusiones distintas en lo concerniente a las capacidades de desarrollo sustentable de un área todavía frágil como lo es la educación superior indígena y la producción de saberes susceptibles de contribuir a cambios sociales.

### **Organismos internacionales y educación superior indígena**

Desde hace varias décadas, organismos internacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de los Estados Americanos (OEA, UNESCO) han abogado, a través de resoluciones de carácter vinculante para los países miembros, por el respeto de los derechos humanos (en términos amplios) de las poblaciones indígenas (SITEAL, 2011). No obstante, la Comisión Económica para América Latina



(CEPAL), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Banco Mundial (BM) o el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID), que acordaron combatir la exclusión por motivos raciales (Buvinic, 2003), siguen registrando indicadores de desarrollo bajos en esos grupos poblacionales. Éstos concentran los mayores índices de pobreza y marginación y los coeficientes más desfavorables de desarrollo humano; sus tasas de acceso a los servicios de bienestar (hábitat, salud, trabajo, educación) son constantemente inferiores a los promedios nacionales.

Como consecuencia de ello y de las declaraciones internacionales sobre la necesidad de mejorar las oportunidades de bienestar para los pueblos indígenas, así como de preservar su cultura y asegurar el cumplimiento de sus derechos, los gobiernos de América Latina, conjuntamente con organizaciones no gubernamentales (ONG) y organismos internacionales de cooperación para el desarrollo, multiplicaron los programas que les eran destinados. Entre los pocos de educación superior de base étnica registrados, destacan los programas *Pathways* y de Becas de Posgrado para Estudiantes Indígenas (International Fellowships Program, IFP), apoyados por la Fundación Ford, y el de Diversidad en la Universidad en Brasil,<sup>2</sup> con financiamiento del BID.

No obstante, la información sobre las alianzas intersectoriales que sustentan esos programas es dispersa y superficial: Cojtí señala que en Guatemala, en las universidades de Tromso en Noruega, de París VIII en Francia, de Saskatchewan en Canadá y en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), manejan proyectos de asistencia en materia de educación técnica, pero éstos no representan su foco principal de análisis (Cojtí, 2009). Entre las investigaciones que dan pistas para identificar

cuáles han sido los organismos internacionales, extranjeros y macro-regionales que han contribuido, desde la filantropía, la diplomacia cultural o la cooperación para el desarrollo, a constituir el campo de la educación superior indígena con base en distintos arreglos y acuerdos políticos, sobresalen las encargadas por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (IESALC) de la UNESCO desde principios de la década del 2000. Los estudios nacionales de caso fueron el enmarque inicial de los análisis institucionales y reflexiones sobre tópicos generales ulteriormente coordinados por Mato (Mato, 2007; Mato *et al.*, 2008 y 2012) y permitieron ubicar cuáles fueron los promotores internacionales de la educación superior de base étnica en la región. Algunos trabajos más analizaron las cooperaciones de un país dado hacia la región (para la alemana, véase Cortina, 2012) o programas nacionales que recurrieron a la cooperación internacional para fortalecerse (López *et al.*, 2007 y 2009). Esos estudios, monográficos en su mayoría, demuestran la variedad de las áreas de incidencia de los organismos internacionales en el campo específico de la educación superior de base étnica y los apoyos suministrados para consolidar las oportunidades de movilidad internacional, la puesta en marcha de programas de inclusión y el diseño de líneas de investigación sobre interculturalidad o equidad.

Los principales organismos internacionales identificados se distribuyen en:

A. *Bancos internacionales*, vía préstamos con distintas obligaciones de co-inversiones y reembolsos. El BID financió en Brasil iniciativas de inclusión racial a las universidades, para afrodescendientes e indígenas, entre ellos el de Diversidad en la Universidad a principios del 2000 (Almeida, 2008). Otorgó recursos a Chile para poner en marcha

<sup>2</sup> <http://www.iadb.org/es/proyectos/project-information-page,1303.html?id=BR0364>.



el programa Orígenes, en 2002, que incluyó entre sus componentes para el desarrollo indígena, la promoción de diálogos interculturales.<sup>3</sup> Entre 2008 y 2010, financió el programa piloto de Becas para Estudiantes Indígenas y Afro-latinos (IALS) en Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú, con 80 beneficiarios:<sup>4</sup> administrado por el Centro para la Educación Intercultural y el Desarrollo (CIED) de la Universidad de Georgetown, apoyó su educación postsecundaria en universidades acreditadas de Estados Unidos y América Latina.<sup>5</sup> Por su parte, el BM refinanció en México, entre 2009 y 2011, el programa *Pathways*, inicialmente respaldado por la Fundación Ford, para proveer apoyos de tipo pedagógico a los estudiantes indígenas inscritos en licenciatura en universidades públicas y de este modo facilitar su socialización y posibilidades de egreso y titulación. La sustitución de la Fundación Ford por el Banco Mundial obedece a un esquema de encadenamiento de acciones sucesivas entre organismos internacionales de asistencia técnica al desarrollo, conforme con un modelo convencional de alianzas múltiples característico de su actuación en América Latina, desde fines de la Segunda Guerra Mundial.

B. *Agencias gubernamentales de cooperación bilateral o internacional*, principalmente de Noruega, Suecia, Alemania, Bélgica, España y Estados Unidos: financian actividades específicas en instituciones latinoamericanas, convencionales o interculturales, e incentivan flujos de movilidad estudiantil hacia el país donde ellas están ubicadas. En México, en donde el peso de la cooperación estado-unidense es históricamente fuerte, la Fundación Fulbright–García Robles/COMEXUS propone talleres de preparación de cuatro días a estudiantes indígenas interesados en cursar un posgrado en

Estados Unidos<sup>6</sup> como candidatas a becas, generales o específicamente destinadas a los estudiantes indígenas; entre estas últimas, destacan las dos becas anuales de movilidad semestral de posmaestría para estudiantes indígenas de México, reservadas a ex becarios de la Fundación Ford o a egresados de un programa de maestría con el fin de que perfeccionen sus niveles de inglés y participen como oyentes en programas de doctorado, con el propósito de aplicar en una universidad de Estados Unidos. En Guatemala:

Los primeros cinco años de vida de Eduma ya funcionaron bajo un convenio entre la Universidad Rafael Landívar y USAID-Guatemala. Al culminar dicho periodo, y dados los exitosos resultados que superaron con creces las expectativas iniciales, se consiguió extender el proyecto por dos años más. Para entonces, se habían otorgado más de 1 500 becas completas y ya se contaba con más de 1 000 graduados. En el 2005, al finalizar el apoyo financiero de USAID, la Universidad Rafael Landívar decide asumir el proyecto como un programa permanente y parte de su institucionalidad (Giracca, 2010: 27).

C. *Universidades extranjeras* que, con recursos propios o con apoyos de la Unión Europea, de Naciones Unidas y, eventualmente, en colaboración con organismos regionales o nacionales, implementan programas de movilidad internacional para un número reducido de líderes y profesionistas indígenas, trayéndolos para estancias cortas a los países donde están ubicadas. La Universidad Carlos III, de Madrid, con respaldo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) ofrece, desde 2006, 12

<sup>3</sup> <http://www.origenes.cl>.

<sup>4</sup> <http://www.iadb.org/es/noticias/articulos/2011-11-16/bid-apoya-la-educacion-superior-para-afrodescendientes,9671.html>.

<sup>5</sup> [http://cied.georgetown.edu/ials/index\\_in\\_spanish.cfm](http://cied.georgetown.edu/ials/index_in_spanish.cfm).

<sup>6</sup> <http://www.comexus.org.mx/Mexicanos/Talleresindigenas.htm>.



becas a estudiantes indígenas de América Latina para obtener el título de Experto en Pueblos Indígenas, Derechos Humanos, Gobernabilidad y Cooperación Internacional. Los selecciona en colaboración con el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe (Fondo indígena), ubicado en La Paz, Bolivia.<sup>7</sup> El *Saskatchewan Indian Federated College* (SIFC), de Canadá, tuvo desde 1986 un programa de movilidad internacional destinado a estudiantes indígenas de América Latina, mediante el que estrechó lazos de cooperación con instituciones de Nicaragua, Perú, México, países de Centroamérica, abriendo incluso una sede regional en Costa Rica (Barreno, 1997).

D. *Fundaciones* que financian proyectos innovadores de su interés, conforme con esquemas de coinversión con sus contrapartes nacionales y donaciones. Fue la fórmula que aplicó la Fundación Ford, en el programa *Pathways* en América Latina (Brasil, Chile, México, Perú; acciones de menor alcance en Costa Rica, Guatemala, Nicaragua) (Didou y Remedi, 2009) y en el Programa de Becas de posgrado para estudiantes procedentes de comunidades sub-representadas, principalmente indígenas (IFP, por sus siglas en inglés). La Fundación Hanns Seidel de Alemania, vinculada con la Unión Social Cristiana de Baviera, otorgó 550 becas a estudiantes de escasos recursos en Ecuador, principalmente de origen indígena, desde 1992<sup>8</sup> y llevó a cabo proyectos de desarrollo social en Argentina, Bolivia, Centroamérica, Chile, Colombia, Perú y Venezuela. Cuba forma a médicos mapuches de Chile (Williamson, 2008). La agencia canadiense CUSO de cooperación no gubernamental respaldó propuestas educativas con entidades indígenas y el manejo de las mismas por indígenas (Ramírez, 1997).

E. *Embajadas* que promueven la oferta de formación de sus países: la Embajada de Estados Unidos en México costea 10 becas anuales para que estudiantes mexicanos universitarios pertenecientes a grupos indígenas o afro-descendientes cursen un seminario sobre historia y gobierno de los Estados Unidos entre julio y agosto en la Universidad de Arizona. Los seleccionados deben haber cursado el primero, segundo o tercer año de estudios a nivel licenciatura o bien el primer año de estudios a nivel técnico universitario y tener entre 18 y 25 años.

F. *Agencias estatales de cooperación*: la Agencia Noruega para el Desarrollo (NORAD) y la Agencia Alemana para la Cooperación Técnica (GTZ), han desempeñado un papel importante en países andinos y en Colombia, principalmente.

G. *ONG con cobertura internacional*: en Nicaragua, la ONG británica OXFAM y la austriaca Horizont 3000 apoyaron un programa de becas para estudiantes costeños en México. Otras ONG activas en el país han sido el Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos (SAIH), la asociación cristiana Oscar Arnulfo Romero (ASDI) e IBISDinamarca (Cunningham, 2004: 28). SAIH, además de apoyar programas de formación docente en Nicaragua (Del Cid, 2005), promovió también, desde 1993, la educación superior indígena en Bolivia mediante programas de apoyo a las Unidades Académicas Campesinas de la Universidad Católica Boliviana de San Pablo (Mac Neish y Arteaga, 2008).

H. *Organismos internacionales*: la FAO ofrece la posibilidad de pasantías profesionales en Roma, Italia, a los egresados de la Universidad Indígena Intercultural,<sup>9</sup> un organismo dependiente del Fondo Indígena.

<sup>7</sup> <http://redsim.blogspot.mx/2011/06/becas-de-la-universidad-de-sevilla-para->

<sup>8</sup> [http://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Publikationen/Flyer\\_V-4\\_Lateinamerika\\_sp.pdf](http://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Publikationen/Flyer_V-4_Lateinamerika_sp.pdf) y <http://www.hss.de/americalatina/es/ecuador/becas.html>.

<sup>9</sup> <http://ukhamawa.wordpress.com/2012/09/04/pasantias-en-fao-roma-italia/>.



Además de una cooperación Norte-Sur que vincula principalmente a organismos de América Latina con otros ubicados en Europa, Estados Unidos y Canadá, y se inscribe en tradiciones de cooperación académica instaladas en la región desde hace más de medio siglo, algunos organismos regionales para la educación indígena en y para América Latina formaron, a nivel universitario, a profesionistas y líderes indígenas. Destacan entre éstos:

a) El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). Opera desde 1996, teniendo como sede principal la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, Bolivia. Articula una red de establecimientos contrapartes, con programas de formación e investigación en EIB en Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú y, desde 2000, Argentina. Entre sus rasgos distintivos, sobresalen el papel desempeñado por las asociaciones indígenas, su cobertura sub-regional, esencialmente andina, y sus capacidades para sumar apoyos internacionales, procedentes de los países socios en la región y de los organismos internacionales mencionados anteriormente:

Desde sus inicios el PROEIB Andes cuenta con apoyo técnico y financiero de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), a la que se suman los países de los que provienen los estudiantes y otras agencias de cooperación y fundaciones para el otorgamiento de becas a los estudiantes indígenas. Entre ellas destacan la Cooperación Técnica Belga y la Fundación Ford. Un rasgo particular del PROEIB Andes es el referido al papel que en su diseño y ejecución han jugado organizaciones indígenas de los distintos países involucrados. Fueron precisamente las organizaciones indígenas las que en la primera reunión de planificación participativa de este programa, realizada en Lima el año 1993, determinaron que los cursos a ofrecer

se dirigiesen tanto a pueblos indígenas de tierras bajas como de tierras altas, y no únicamente a aimaras y quechuas, como preveía el diseño técnico inicial (López, Moya y Hamel, 2009: 263).

b) El Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena): creado en 1992, desarrolló, desde 2006, con contribuciones de la GTZ, de la AECI y del BID, el Programa Universidad Indígena Intercultural (UII). Resultó de la deliberación entre organizaciones indígenas, la propia estructura indígena y gubernamental del Fondo Indígena y universidades latinoamericanas, e involucra a una red de centros ubicados en Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, México, Nicaragua y Perú. La UII tiene como su programa emblemático la Cátedra Indígena Itinerante (López, Moya y Hamel, 2009: 263).

Esa simple enumeración da cuenta de la relevancia de los actores internacionales en el diseño, creación o mantenimiento de instituciones o programas modelo que se han vuelto referencia en el campo latinoamericano de la educación superior indígena. Muestra que “ha habido casos en que nuevos programas y hasta instituciones completas han sido el resultado o de la cooperación internacional o de la iniciativa privada, sea a través de las iglesias o las fundaciones humanitarias” en Guatemala, Ecuador, Bolivia, Colombia (López, Moya y Hamel, 2007: 262-271). Indica que, a escala institucional, éstos tienen un peso a veces significativo: en 2009, proporcionaban el 55% de su presupuesto a la URACCAN (Saballos, 2010). En la misma forma en la que en los años cincuenta y sesenta, la estructuración de un campo de formación e investigación en ciencias sociales en América Latina atrajo financiamientos de organismos internacionales (Beigel *et al.*, 2012), hoy la educación superior de base étnica atrae financiamientos de organismos interesados tanto en el



apuntalamiento de sociedades más democráticas (inclusivas, multiculturales, equitativas) como en el control de un nicho de formación particular y sensible, el de líderes procedentes de grupos sociales vulnerables.

### La cooperación internacional en educación superior indígena: ámbitos y alcances

Pese a sus lagunas, el diagnóstico revela el abanico de actividades apoyadas por la cooperación internacional y la diversidad de sus objetivos. El principal es la formación de jóvenes indígenas mediante programas de becas, tanto nacionales como internacionales: éstos están sustentados en un componente de formación *in situ*, en instituciones interculturales, indígenas o convencionales, o bien en una movilidad hacia países extranjeros, de corta o larga duración, para la obtención de títulos de licenciatura o posgrado o para la adquisición de diplomados, por ejemplo, en derechos humanos, en educación intercultural, problemáticas de género o liderazgos de tipo étnico-político.

Otro propósito frecuente es la consolidación de mecanismos de *empowerment*, mediante programas (de cobertura nacional o regional) insertos en instituciones, con o sin visos étnicos de emancipación. Éstos suelen fomentar el acceso a la educación superior, la retención y el egreso de los estudiantes indígenas, vía tutorías y acompañamiento pedagógico-didáctico de cercanía, con el fin de paliar sus carencias propiamente formativas y de mitigar su aislamiento en el interior de las instituciones. Fueron frecuentemente cuestionados, en la medida en que no mejoraban directamente los ingresos económicos de personas cuya condición de pobreza es una causa frecuente de deserción y abandono de estudios universitarios. No obstante, investigaciones expertas y académicas indicaron que el *Pathways*, criticado por esa razón, tuvo impactos positivos en la estructura

organizacional de las universidades huéspedes, en sus líneas de investigación y en las habilidades pedagógicas de sus docentes. Así, no sólo permitió a los sujetos individuales mejorar sus desempeños y sus condiciones de inserción en el medio universitario, sino que generó capacidades de intervención y nuevos dispositivos de gestión y producción de información en los establecimientos sedes.

Una tercera meta es el apoyo a instituciones o a colectivos organizados, bajo dos fórmulas: primero, el respaldo a una institución o a un programa para que lleven a cabo sus proyectos, conforme con esquemas de financiamiento complementarios a los proporcionados por otros actores gubernamentales, asociativos o étnicos. Para la formación y el entrenamiento a la investigación de estudiantes universitarios de origen indígena, en la Universidad de San Carlos (USAC) de Guatemala, el Instituto de Estudios Indígenas (IDEI), a cargo del *Pathways*, fue seleccionado:

por haber acumulado en sus 17 años de funcionamiento una buena experiencia en el manejo de fondos internacionales, teniendo relaciones y administrando proyectos negociados con la Universidad de Tromsø y la Cooperación Noruega, con la Universidad de Quintana Roo [UQRoo], con el Programa México Nación Multicultural de la UNAM y con el Centro de Estudios Mexicanos y Centro-Americanos de la Embajada de Francia en México, con la Fundación Ford en México, con el Centro Europeo de Derecho Público con sede en Atenas, Grecia, y con el Centro de Estudios sobre los Refugiados de Oxford, en Gran Bretaña (Didou y Remedi, 2011: 97).

Un cuarto nivel en el que los proyectos de cooperación internacional en el campo de la educación superior indígena tienen impacto es el de la constitución de redes, de geometría variable, para la operación de proyectos o para su monitoreo.





Esas redes están avocadas a la transferencia de experiencias y habilidades en la gestión de la educación superior intercultural, a la optimización de la reflexión estratégica sobre ésta, mediante esquemas que las asemejan a los *thinktank*, así como a la vinculación con los egresados. La USAC y la UQRoo en México organizaron así esquemas de aprendizajes compartidos para que la segunda asesore a la primera, con base en la experiencia adquirida de atención a estudiantes indígenas en el marco del *Pathways*, a fin de agilizar la puesta en marcha de un programa similar, acortando los tiempos de aprendizaje.<sup>10</sup> La Fundación Ford financió la integración de una Red de Investigadores en Educación Intercultural, orientada a la mutualización de experiencias y a la indagación especializada. El IFP desarrolló, a partir del 2005, una vertiente de posbecas: apoyó la constitución de redes de egresados en México, Chile, Guatemala, algunas con sitios web y revistas (*Encuentros*, publicada por el CIESAS-IFP en México), favoreciendo modelos horizontales de interacción y solidaridad.

Por otra parte, los organismos, agencias y fundaciones internacionales desempeñaron un papel significativo en la consolidación de líneas de investigación sobre cuestiones étnicas en general y sobre la educación superior indígena en particular. En relación con la primera vertiente de actividad, contribuyeron a consolidar los recursos y habilidades institucionales en materia de formación e investigación especializadas: por ejemplo,

el Fondo Canadá de la Embajada de Canadá en México y el Programa Estado de Derecho para Latinoamérica de la Fundación Konrad Adenauer, Alemania, financiaron un programa de investigación aplicada titulado “Lineamientos para el fortalecimiento de las capacidades de las universidades indígenas de México en la formación de operadores de sistemas de justicia locales”.

En cuanto a la segunda, desde 2003, el IESALC de la UNESCO jugó un papel central en la consolidación de una reflexión académica respecto de las experiencias de educación superior indígena.<sup>11</sup> Desde julio de 2007, apoyó el *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina*, para registrar y analizar prácticas vinculadas con “la valoración de la diversidad cultural, el reconocimiento del carácter pluricultural de las sociedades y la relevancia histórica de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la región” (Mato, 2012: 7). Continuando con este proceso de recopilación y discusión de experiencias, el IESALC abrió un Observatorio Regional sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad<sup>12</sup> para cumplir con los acuerdos de la Conferencia Regional sobre Educación Superior en América Latina y El Caribe y con la decisión de crear el espacio latinoamericano y caribeño de cooperación en educación superior (ENLACES), adoptado por la UNESCO después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, celebrada en París en 2009. El BID y la Fundación Ford financiaron directamente la producción de investigaciones

<sup>10</sup> “La experiencia de la UAAEI en la atención de estudiantes indígenas se ha compartido con la Fundación Rigoberta Menchú Tum y la Universidad de San Carlos Guatemala (USAC), a través de convenios de colaboración y cooperación. Con estos convenios internacionales se busca el intercambio de experiencias referentes al tema de la interculturalidad en la educación superior, transmitiendo de esta forma mecanismos de la educación que permiten la integración de los grupos étnicos a los modelos educativos desde una perspectiva intercultural simétrica del conocimiento” (Canul y Albrecht, 2011: 57).

<sup>11</sup> “Desde el Instituto internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC/UNESCO) se han realizado 10 estudios nacionales (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México, Nicaragua, Perú, Venezuela); 2 estudios comparados (Barreno, 2002 y Muñoz, 2006); por otro lado se han realizado 3 encuentros regionales, donde han participado las principales experiencias de educación superior en diversas modalidades (becas, programas, instituciones), líderes indígenas y miembros de los gobiernos de la región (Guatemala 2002, México 2003, Bolivia 2004)” (Ramiro Muñoz, 2006: 130).

<sup>12</sup> [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2474&Itemid=642&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2474&Itemid=642&lang=es).



expertas que analizaron los avances y las dificultades experimentados por los programas que financiaban, conforme con los requerimientos de rendición de cuentas ante sus consejos e instancias administrativas. También exigieron a las instituciones beneficiadas que reflexionen sobre sus logros y problemas, alentando la producción de una literatura gris de seguimiento e investigación cuando los procesos de evaluación involucraron a especialistas y expertos. Finalmente, algunos programas canalizaron recursos para alentar la adquisición de capacidades de investigación aplicada y comunitaria entre los estudiantes indígenas, interesados en resolver problemas de su entorno o bien en participar del seguimiento de los programas que financiaron su formación.

Finalmente, los organismos internacionales apoyaron la realización de eventos de difusión y reflexión colectiva sobre los derroteros de la educación superior indígena a lo largo de la década. Éstos tuvieron alcances institucionales, nacionales, regionales o internacionales y sus fines fueron de identificación de prácticas, de comparación de situaciones y de detección de líneas de cooperación entre los agentes involucrados. Contribuyeron a mantener en las agendas políticas el tema de la educación superior indígena y a emitir, con base en los datos de amplio alcance que centralizan o producen, recomendaciones para su mejoramiento.<sup>13</sup> Incidieron en la expedición y actualización de normas legales que garantizan los derechos de los pueblos indígenas, incluyendo los educativos.<sup>14</sup>

Bajo todos esos aspectos, el protagonismo de los organismos internacionales ha sido alto. Se

observa que sus intervenciones han contribuido notoriamente a la problematización de un debate social sobre la cuestión del acceso a la educación superior de las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Han sido igualmente cuestionadas, con críticas referidas a asuntos conceptuales (en relación con la transferencia de prácticas exitosas a otros contextos nacionales y culturales) y político-técnicos (pertinencia, diseño, mecanismos de negociación y condiciones de implementación).

### El tema de las alianzas

Considerando que las conexiones entre las instancias nacionales encargadas de la educación superior indígena y los organismos internacionales son múltiples pero valorizadas en forma contrastada, centraremos ese apartado en las alianzas establecidas entre ambos sectores. Sin embargo, escasean los análisis sobre los procesos de negociación entre los organismos nacionales e internacionales y sus contrapartes latinoamericanas con relación a sus atribuciones recíprocas y a la co-definición de objetivos. En el estado todavía embrionario de la investigación sobre el tema, sólo indicaremos, sin profundizar en su análisis, algunas condiciones de actuación de los organismos internacionales y algunas apreciaciones de sus roles.

En muchos países de la región, los especialistas consideran que los organismos internacionales palián la escasez de recursos gubernamentales canalizados a iniciativas de educación indígena o intercultural. En Guatemala, advierten que los organismos internacionales han tenido un papel esencial al suministrar becas parciales o totales a

<sup>13</sup> "Respecto de la cooperación internacional, cabe señalar que, dados sus campos de acción específicos, así como los instrumentos internacionales vigentes, el IESALC y otros órganos de UNESCO, así como la OPS, la OIT, el PNUD y el PNUMA pueden jugar importantes papeles en mejor desarrollo de estas modalidades educativas [educación superior indígena]" (Mato, 2007: 2).

<sup>14</sup> "En este proceso de reconocimiento constitucional, las políticas supranacionales han cumplido un papel clave, como el Convenio No. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, ratificado por 13 países de la Región, así como la redacción de instrumentos nuevos e importantes, tales como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el proyecto de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la OEA" (Ramiro Muñoz, 2006: 135).



los estudiantes indígenas y al apoyar programas con temáticas indígenas en el país, utilizando los resquicios de autonomía y márgenes de maniobra ante un gobierno que no ha apoyado decididamente la educación superior indígena (Cojtí, 2009: 297). En algunos otros, como México, su papel es sólo de orden complementario al de las instancias oficiales: desde 2001, el gobierno nacional hizo, en efecto, una inversión importante en la puesta en marcha de un sistema de universidades interculturales que, en 2012, reportaba agrupar 11 establecimientos y una matrícula de unos 6 900 estudiantes.<sup>15</sup> Proporcionó en 2012 recursos al *Pathways*, una vez concluidos los financiamientos sucesivos de la Fundación Ford (2001-1009) y del Banco Mundial (2009-2011), un programa con una matrícula de 11 918 estudiantes indígenas en 2011 y una participación de 24 universidades convencionales (ANUIES, 2012: 92 y 4). Aunque el gobierno mexicano es el principal impulsor del sector, co-participa en iniciativas de cooperación internacional: desde 2003, colabora con la Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID) de Estados Unidos, para llevar a cabo el programa Semillas de la Universidad de Georgetown: proveyó becas a 494 estudiantes, docentes y asesores académicos indígenas mexicanos de comunidades indígenas marginadas para que estudien en universidades estadounidenses y adquieran habilidades técnicas que contribuyan al desarrollo de sus comunidades y regiones. La Secretaria de Educación Pública (SEP) en México paga los salarios de los maestros, parte del transporte y la colegiatura, y encuentra maestros sustitutos.

Lo anterior permite detectar, como una constante de la cooperación internacional en materia de educación superior de base étnica en América Latina, la procuración de socios para el co-desarrollo de los proyectos y, muchas veces, para las

co-inversiones y las co-gestiones. Conforme con el tipo de convenios firmados por los socios de la región con los organismos internacionales y el estatuto de las contrapartes, las posibilidades de incidir en el diseño y en la identificación de los objetivos de los programas varían: un estudio comparado sobre los programas *Pathways* mostró, como un logro determinante para su sustentabilidad, la existencia de esquemas de co-decisión sobre modalidades, alcances y objetivos, en función de los contextos nacionales y perfiles de los organismos contrapartes. El involucramiento de los operadores latinoamericanos, sus intervenciones en etapas claves de la programación, la instauración de un diálogo permanente entre los responsables nacionales y los oficiales de programa de las oficinas regionales de la Ford, facilitaron la apropiación de una propuesta, percibida en sus inicios como ajena, y permitieron su adaptación ecológica a sus entornos (Didou y Remedi, 2009). Las alianzas se fundamentaron en la construcción de consensos. Esos consensos garantizaron la puesta en marcha de los programas, la factibilidad y pertinencia de sus ajustes a mediano plazo, y su legitimación ante grupos con intereses distintos, como los docentes, los estudiantes indígenas, los administrativos y las autoridades dentro de la universidad y, fuera de ella, ante las asociaciones étnicas o los organismos civiles y gubernamentales activos en el campo de los asuntos indígenas.

Más allá de los casos de éxito, una abundante literatura crítica denuncia los riesgos de la cooperación internacional, debido al carácter “imperialista”, dominante o, por lo menos, impositivo de una cooperación que, mayoritariamente, se da en el sentido Norte-Sur, con las asimetrías que ese esquema supone. Los argumentos en contra son similares a los que conciernen tanto a las iniciativas gubernamentales en materia de educación

<sup>15</sup> [http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/impulsa\\_sep\\_universidades\\_interculturales\\_](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/impulsa_sep_universidades_interculturales_)



superior indígena como al rol desempeñado por los organismos de cooperación internacional en la región, principalmente por los vinculados con el gobierno de los Estados Unidos: insuficiente participación de los agentes concernidos en las medidas que los involucran; énfasis desarrollistas centrados en lo económico (superación de la pobreza) más que en el respeto a la diversidad cultural, con riesgos de asimilación de los jóvenes a la sociedad nacional; construcciones verticales y autoritarias de programas enfocados a los intereses de los donantes más que de los donatarios; homogeneidad de las recetas, desencadenamiento de luchas para el acceso a los fondos disponibles entre los actores indígenas, y negociación “de cúpula” entre representantes indígenas y representantes de las instancias financiadoras internacionales. En ese sentido:

Esa dinámica también ha obligado a los gerentes, ejecutivos y científicos sociales de las multilaterales, como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, UNICEF, GTZ y las ONG nacionales e internacionales a incluir en sus agendas asistencia técnica y financiera en el campo educativo específicamente a favor de los sectores que técnicamente identifican como los más pobres. Sin embargo, este apoyo técnico y financiero se ha caracterizado por lo siguiente: 1) por ser temporal, limitado y disperso; 2) por originar disputas entre las comunidades; 3) por competir entre las financieras por el tipo de apoyos que pueden brindar a las comunidades y los resultados que puedan obtener; 4) por promover tesis y metodologías que responden a la realidad cultural de las comunidades, pero, fundamentalmente, a la visión que se plantea cada una de las agencias de cooperación y 5) por mantener, en algunos casos, una actitud paternalista hacia las comunidades y en otros, por promover la idea de purismo en las comunidades (Kowii, 2011: 154).

Otros especialistas señalan que los programas de educación superior indígena, con financiamientos internacionales, tienen como limitante el no haber sido elaborados por los actores indígenas para dar cabida a “lo propio” y el ser transferencias simples de experimentos probados en otros países:

La promoción de las acciones afirmativas apoyadas por las entidades internacionales, no obstante, se asemeja a una receta que debe ser aplicada en varios países, como demuestra el Informe del PNUD, llevando inevitablemente a una universalización de la cuestión étnica, pasando por alto muchas veces las especificidades nacionales y asimismo las particularidades de los distintos grupos culturales (Igreja, 2012: 4).

Con un enfoque conceptual que aboga por la etnogénesis y el derecho de los pueblos indígenas a definir sus proyectos educativos y rescatar sus saberes, identifican como dificultades la reducida participación autónoma de los pueblos indígenas en la definición de los proyectos educativos que los atañen, las limitantes organizacionales y culturales para lograr aprendizajes compartidos, conforme con esquemas dialógicos arraigados en la igualdad y el respeto a la diversidad de los participantes, y los riesgos de debilitamiento de la identidad étnica, aun cuando paradójicamente esos programas internacionales pretenden reafirmarla o conservarla. Las contradicciones entre los sistemas epistemológicos de los pueblos indígenas *versus* las representaciones de los organismos internacionales, las incompatibilidades entre las lógicas y los tiempos de respuesta de los donantes y los donatarios, la tentación de exportar buenas prácticas antes de co-construir programas *ad hoc*, son causas de discordia entre quienes diseñan esos programas, los operan y los consumen.

La literatura revisada no permite profundizar en el análisis de los acuerdos, disensos y juegos



de poder que vinculan gobiernos, bancos multilaterales, organismos cooperantes e instituciones extranjeras con sus homólogos latinoamericanos. Sin embargo, la coexistencia de valoraciones contrastadas indica que sería necesario reconstruir las dinámicas de articulación, negociación, diseño, implementación, evaluación y rendición de cuentas entre los actores y colectivos interpelados, para entender sociológicamente el funcionamiento y los impactos de los programas de educación superior indígena, administrados y co-gestionados por organismos internacionales y de otro tipo en la región, en arenas de lucha conflictuales o bien en situaciones de apropiación progresiva y de co-responsabilidad ingente. Indica asimismo que sería importante abordar, más allá de juicios de valores, con fuertes tintes de posicionamiento político, cómo las instituciones de educación superior latinoamericanas procuran vincularse con socios internacionales, bajo qué fórmulas de entendimiento y con qué propósitos. Lo indagado en algunas instituciones de educación superior exitosas en el campo de la educación superior indígena (las universidades de Quintana Roo<sup>16</sup> y de Veracruz en México, la Universidad Kawsay, en Bolivia o la Universidad Indígena Intercultural Autónoma del Consejo Regional Indígena del Cauca, Colombia) demuestra que éstas hacen esfuerzos constantes de búsqueda de recursos internacionales.

### **Conclusiones: los programas de cooperación internacional para la educación superior indígena: ¿insumos para la educación superior o para el desarrollo?**

A nivel discursivo, los programas revisados enuncian como sus principales justificaciones la

necesidad de contribuir a una mayor calidad y equidad en la educación superior, de participar en la construcción de sociedades más democráticas, incluyentes y multiculturales o de reducir la inequidad socioeconómica en entornos con altos niveles de pobreza, concentración de los recursos y por ende desigualdad. En suma, se autolegitiman preciándose de arrancar un proceso todavía circunscrito de distribución de “oportunidades desiguales para una sociedad de iguales” (PNUD-CDI, 2010: 51), de tipo afirmativo, para revertir los sesgos en el acceso a derechos esenciales entre los ciudadanos de la región.

En lo educativo, el dispositivo de argumentación en favor de los programas internacionales para la educación superior indígena remite a la calidad de los procesos de enseñanza y gestión de un universo estudiantil específico. Varias evaluaciones mencionadas en este texto consideran, desde el punto de vista de la eficiencia institucional, que el desarrollo de habilidades de gestión para el acceso y la rendición de cuentas ante la cooperación internacional, la instalación de sistemas de tutorías pedagógicas a estudiantes indígenas, la formación de los docentes para que enseñen a estudiantes culturalmente diversos y la apertura de instancias especializadas en su atención, no sólo permitieron abatir las tasas de rezago y abandono de los estudiantes sino que contribuyeron a un mejoramiento de los procesos docentes y a un escalamiento de las capacidades institucionales. Los balances consultados señalan que las iniciativas internacionales de educación superior de base étnica han echado a andar procesos de formación de profesionistas y cuadros profesionales avocados a grupos vulnerables y en situación de exclusión educativa, contribuyendo a la equidad, entendida en términos de distribución de oportunidades.

<sup>16</sup> “En forma paralela hemos establecido relaciones de trabajo con otras Universidades Internacionales además de San Carlos en Guatemala. Resultan muy prometedoras las relaciones con la Universidad de British Columbia en Okanagan, Canadá con quien trabajamos para la colaboración en educación intercultural. Así mismo ha sido productiva la relación con la Universidad de Mount Royal en la ciudad de Calgary, Alberta, Canadá en donde se participó en el Congreso de las Américas sobre Educación Internacional presentando el programa del CENEI” (Canul y Albrecht, 2011: 59).



Al delinear como sus propósitos principales contribuir a la dotación de capacidades en los grupos objetivo, a la construcción de sociedades inclusivas (cuyos significados remiten o a una pragmática de la inclusión o a un reconocimiento de la diversidad) y a la emergencia de neo-liderazgos, los programas de los organismos internacionales generan preguntas, muchas vinculadas con la transferencia de prácticas e ideas; habría que procurar responderlas, trabajando en forma sistemática las trayectorias profesionales y existenciales de los egresados indígenas (para becarios de la Fundación Ford en Chile y Perú, véase San Martín, 2012), la influencia de los programas en los recursos de las instituciones, sus repercusiones en la formación de cuadros e

intelectuales indígenas o en los pactos y conflictos que generan su irrupción, no sólo en los escenarios nacionales sino en los locales, donde los programas de estudios superiores para indígenas toman sentido. Habría asimismo que trabajar las genealogías de los conceptos de educación superior indígena, intercultural, inclusiva, siguiendo la línea de Dietz (2009).<sup>17</sup> Por ahora, este artículo sólo pretendió establecer algunas características de la actuación de organismos internacionales de cooperación que promueven programas de educación superior indígena, proponer un balance de lo poco que se sabe sobre ellos a través de las investigaciones e indicar que son numerosos los temas a indagar y los análisis empíricos por producir. ■

<sup>17</sup> “Para emprender esta tarea, es preciso partir de las ‘políticas de identidad’, características de los actores que conforman la sociedad y el Estado-nación mexicanos y su respectivo sistema educativo. Para ello, también será imprescindible incluir el contexto internacional, del que provienen las nociones de interculturalidad y diversidad (Glenn y de Jong, 1996). Este contexto internacional dista mucho de ser homogéneo, también aquí percibimos enfoques y discursos opuestos. Así, en el debate sobre todo anglosajón se plantea desde hace algún tiempo la necesidad de ‘multiculturalizar’ los sistemas educativos mediante mecanismos de ‘acción afirmativa’ y ‘discriminación positiva’ que permitan ‘empoderar’ (*empower*) a determinadas minorías étnicas, autóctonas tanto como alóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y ‘emancipación’ (Giroux, 1994; McLaren, 1997). En el espacio continental europeo, por el contrario, se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias de hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas” (Dietz, 2009: 58).



## Referencias

- Aguirre, G. (1981), "El Instituto Lingüístico de Verano", en *América Indígena*, vol. XLI, num. 3, julio-septiembre, <http://www.sil.org/mexico/ilv/iAguirre.htm> [consulta: marzo de 2013].
- Almeida, N. P. (2008), "Diversidad en a universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil", tesis de maestría, Brasil, Universidad Federal de Río de Janeiro/Museu Nacional/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, [http://teses2.ufrj.br/Teses/PPGAS\\_M/NinaPaivaAlmeida.pdf](http://teses2.ufrj.br/Teses/PPGAS_M/NinaPaivaAlmeida.pdf) [consulta: marzo de 2013].
- ANUIES (2012), *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Memoria 11 años de trabajo*, México, ANUIES-Coordinación Central del PAEIIES.
- Barreno, L. (2003), "Educación Superior Indígena en América Latina", en UNESCO-IESALC (comp.), *La Educación Superior Indígena en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 11-54.
- Barreno, L. (1997), "El Programa Indígena Internacional del Saskatchewan Indian Federated College de Canadá y experiencias educativas en las Américas", en R. Morales (comp.), *Universidad y pueblos indígenas*, Chile, Universidad de Temuco, <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/artigos/arquivos/Universidad%20y%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas.pdf> [consulta: marzo de 2013].
- Beigel, F. et al. (2012), *The politics of academic autonomy in Latin America*, EUA/Gran Bretaña, Ashgate.
- Buvinic, M. (2002), *Plan de acción para combatir la exclusión social por motivos étnicos o raciales*, Washington, BID/Dirección de Desarrollo Sostenible, <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1441692> [consulta: marzo de 2013].
- Canul, E. y H. Albrecht (2011), "La internacionalización de la unidad de apoyo académico para estudiantes indígenas universitarios", en *Ketzalcalli*, núm. 2, pp. 51-59.
- Cortina, R. (2012), "Empoderamiento de lenguas y culturas indígenas: el impacto de la ayuda bilateral alemana en Latinoamérica", en *Revista Latinoamericana de Educación Comparada, RELEC*, año 3, núm. 3, pp. 23-32, <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/3/art2.pdf> [consulta: marzo de 2013].
- Cojtí, D. (2009), "La educación superior indígena y el movimiento indígena de Guatemala", en L. E. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*, Bolivia, PROEIB Andes, pp. 291-325.
- Cunningham, M. (2004), *Informe Nacional sobre la Educación Superior Indígena en Nicaragua, Venezuela*, UNESCO-IESALC, <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/nicaragua.pdf> [consulta: marzo de 2013].
- Del Cid, V. M. (2005), *Ten years of cooperation of SAIH for the improvement of teachers quality on the Caribbean Coast of Nicaragua*, Norway, SAIH.
- Dietz, G. (2009), "Los actores indígenas ante la interculturalización de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neo indigenismo?", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, pp. 55-75, <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art4.pdf> [consulta: marzo de 2013].
- Didou, S. y E. Remedi (2011), *Programa de atención a estudiantes indígenas en educación superior en América Central: los sellos institucionales*, México, Juan Pablos Editor/CINVESTAV.
- Didou, S. y E. Remedi (2009), *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, México, Juan Pablos Editor/CINVESTAV.
- Giracca, A. (2010), "Edumaya: una experiencia de educación superior intercultural en Guatemala", en M. Vergara y A. Ríos Gil (coords.), *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala*, México/



- Perú, UdG/Universidad de la Amazonia Peruana, pp. 21-34.
- Igreja, R. (s.f.), "Las acciones afirmativas en Brasil", [http://www.ciesas.edu.mx/proyectos/relaju/cd\\_relaju/Ponencias/Mesa%20Hoffman-Ch%C3%A1vez/IgrejaRebecca.pdf](http://www.ciesas.edu.mx/proyectos/relaju/cd_relaju/Ponencias/Mesa%20Hoffman-Ch%C3%A1vez/IgrejaRebecca.pdf) [consulta: marzo de 2013].
- Kowii, A. (2011), "La educación indígena y afro en América Latina", en *SITEAL, Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011*, Buenos Aires, IPEE-UNESCO, pp. 117-161, [http://www.siteal.iipe-oei.org/informe\\_2011](http://www.siteal.iipe-oei.org/informe_2011) [consulta: marzo de 2013].
- López, L. E., R. Moya y R. E. Hamel (2009), "Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe", en L.E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*, Bolivia, FUNPROEIB Andes/Plural Editores, pp. 221-289, [http://bvvirtual.proceibandes.org/bvvirtual/docs/inter\\_edu\\_cuidadania.pdf](http://bvvirtual.proceibandes.org/bvvirtual/docs/inter_edu_cuidadania.pdf) [consulta: marzo de 2013].
- López, L. E., R. Moya y R. E. Hamel (2007), "Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de trabajo", en *Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas en América Latina, México*, Programa Universitario México Nación Multicultural-Universidad Nacional Autónoma de México, 12 al 14 de marzo, <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Izquierdo/INTERCAMBIO/Interculturales/pdfs/DOCUMENTO.pdf> [consulta: marzo de 2013].
- Mac Neish, J. A. y A. C. Arteaga (2008), *Evaluación: Cooperación del Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos (SAIH) con las Unidades Académicas Campesinas (UACs)*, Bolivia, Noruega, CHR Michelsen Institute.
- Mato, D. (coord.) (2012), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, Caracas, UNESCO-IESALC, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216433s.pdf> [consulta: marzo de 2013].
- Mato, D. (2008), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (2007), "Educación superior intercultural en América Latina. Panorama prospectivo hacia el año 2021 y orientaciones de acción", <http://www.robortoreyna.com.do/puertaES/CRES%20PDF/CONTRIBUCIONES%20A%20LOS%20DOCUMENTOS%20BASICOS/TEMA%20V/Daniel%20Mato.pdf> [consulta: marzo de 2013].
- Muñoz, M. (2006), "Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe", en IESALC, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 129-143, <http://www.radu.org.ar/Info/2%20IESALC.pdf> [consulta: marzo de 2013].
- PNUD (2010), *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades*, México, PNUD, <http://www.undp.org.mx/IMG/pdf/IDH-PI.pdf> [consulta: marzo de 2013].
- Ramírez, R. (1997), "CUSO y los pueblos indígenas en América Latina y el Caribe", en R. Morales (comp.), *Universidad y pueblos indígenas*, Chile, Universidad de Temuco, <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/artigos/arquivos/Universidad%20y%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas.pdf> [consulta: marzo de 2013].
- Saballos, J. (2010), "Estudiantes indígenas y afrodescendientes en instituciones convencionales y universidades comunitarias", en *Ciencia e Interculturalidad*, año 3, núm. 2, pp. 45-76.
- San Martín Muñoz, C. (2012), "El modelo del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford IFP en los contextos de Chile y Perú: primeros resultados a una década de intervención", en *Revista ISEES*, núm. 11, Fundación Equitas-Chile, pp. 69-86.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL (2011), *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011*, Buenos Aires, IPEE-UNESCO, pp. 117-161, [http://www.siteal.iipe-oei.org/informe\\_2011](http://www.siteal.iipe-oei.org/informe_2011)





[www.siteal.iipe-oei.org/informe\\_2011](http://www.siteal.iipe-oei.org/informe_2011) [consulta: marzo de 2013].

Williamson, G. (2008), “Educación universitaria y educación intercultural en Chile”, en *Cuadernos*

*Interculturales*, año 6, núm. 10, pp. 125-156, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/552/55261008.pdf> [consulta: marzo de 2013].

---

**Cómo citar este artículo:**

Didou-Aupetit, Sylvie (2013), “Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. IV, núm. 11, pp. 83-99, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/339> [consulta: fecha de última consulta].