

3

Cuadernos de
Universidades

RESUMEN EJECUTIVO

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

Fidel Tubino Arias



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

Resumen ejecutivo

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

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

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

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

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

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

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

Heredia y la Universidad Unión). Aún no disponemos de información sobre proporción de egresados y titulados de dichos programas. Sin embargo, es posible constatar que existe una tendencia a la deserción temprana.

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

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

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

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

El aspecto positivo de la segunda estrategia es que los programas así diseñados en principio son culturalmente pertinentes, a diferencia de aquellos que se encuentran ya implementados desde las universidades convencionales. El aspecto negativo es doble. En primer lugar, al no ser evaluadas con los criterios estandarizados se genera en la sociedad una sub valoración de los

estudios realizados por los egresados, lo cual reduce sus oportunidades laborales. Y en segundo lugar, no favorece la integración diferenciada de los estudiantes indígenas ni permite que se creen espacios de inter-aprendizaje que contribuyan al diálogo de saberes.

Bolivia

Fidel Tubino Arias-Schreiber
Pontificia Universidad Católica del Perú

En relación a la primera estrategia cabe mencionar el Programa de Admisión Extraordinaria de la Universidad San Simón. Dicho programa ha hecho posible el ingreso de estudiantes indígenas del departamento de Cochabamba una estrategia multicultural de “discriminación positiva”. Este sistema de admisión fue creado en el 2003 mediante la ley 2563 y “son las organizaciones sociales de Cochabamba las impulsoras del PAE porque ya en los años 90 y a partir del 2003 se hace legítimo el pedido de hacer y no solo proponer acciones en beneficio de los estudiantes bachilleres del área rural”.¹

En relación a su factibilidad es preciso señalar que “durante el quinquenio 2004-2008, los porcentajes de desaprobación de materias del PAE han ido disminuyendo gradualmente desde un 52% en el 2004 hasta un 38% en el 2008; mientras que el abandono de materias ha ido aumentando, desde un 17% en el 2004 hasta un 23% en el 2008”.²

En relación a la segunda estrategia se crearon por Decreto Supremo 29664:

1. La UNIBOL Aymara “Tupak Katari” en Warisata, Provincia Omasuyos del Departamento de La Paz. Las especialidades que se ofrecen desde esta universidad son
 - Agronomía Altiplánica
 - Industrias alimentaria
 - Industrias textiles
 - Veterinaria y Zootecnia
2. La UNIBOL Quechua “Casimiro Huanca” en la localidad de Chimoré, Provincia Carrasco del Departamento de Cochabamba con las siguientes especialidades:
 - Agronomía tropical
 - Industria de alimentos
 - Forestal
 - Piscicultura

¹ Ponce, Marcia (2014). Nuevas voces y nuevas experiencias: encuentros interculturales en la educación superior. Cochabamba: FUNPROEIB Andes, p. 47.

² Machaca, Guido (2010). Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia. Cochabamba: FUNPROEIB Andes, p. 164.

3. La UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” en la comunidad de Kuruyuki, Provincia Luís Calvo del Departamento de Chuquisaca.

- Hidrocarburos
- Forestal
- Piscicultura
- Veterinaria y zootecnia

Comentarios

- La interculturalización de las universidades convencionales es aún una tarea pendiente. Hay avances en temas legislativos que sin embargo no se reflejan en la práctica.
- Adaptar las instituciones universitarias a la diversidad cultural y lingüística existente es una tarea pendiente.
- La tendencia en Bolivia es ha sido la de crear un sistema de universidades paralelas desde donde se pretende formar aquellos nuevos profesionales que el Estado Plurinacional necesita. Sin embargo, es poco lo que se puede saber al respecto pues la base informativa sobre las tasas de deserción, repitencia, titulados, etc. es de muy difícil acceso.

Colombia

*Luciana Córdova Huaytán
Pontificia Universidad Católica del Perú*

En el caso de Colombia se puede afirmar que el estado cuenta con una política de educación inclusiva bastante desarrollada, la cual evidencia su firme voluntad política por generar modificaciones en el sistema e instituciones de educación superior y con ello lograr la inclusión de los grupos étnicos tradicionalmente excluidos, en su caso, la población afrocolombiana e indígena. En ese sentido, llama la atención en forma positiva tanto el marco legal referido a la “etnoeducación” en la Constitución de 1991 como en la Ley General de Educación de 1994, así como la evolución del pensamiento y el desarrollo del mismo concepto de “educación inclusiva”. Bajo este enfoque, damos cuenta del vasto análisis expuesto en los lineamientos de la política respecto a las barreras y estrategias identificadas para vencerlas, para cada grupo poblacional, tomando como referencia las dimensiones de acceso, permanencia, graduación, pertinencia y calidad.



Luego, en cuanto a la atención que se brinda a la población afrocolombiana e indígena mediante las estrategias *reales* que hemos podido identificar, se puede decir que éstas son relevantes. Por un lado, destacamos la existencia de importantes acciones afirmativas como el Fondo Álvaro Ulcué Chocué, dirigido a estudiantes indígenas colombianos o el Fondo Especial de Créditos Educativos de Comunidades Negras; así también, de programas específicos al interior de universidades convencionales, tales como la existencia de la carrera de etnoeducación en siete distintas universidades o bien, la existencia de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena en la Universidad de Rosario; y, finalmente, encontramos la formación de redes o convenios entre universidades, como es la Red de Universidades Afrodescendientes. Sin embargo, para poder conocer la incidencia *real* de todas estas iniciativas aún queda pendiente realizar un análisis más fino que nos permita acceder a información más detallada, como por ejemplo, planes de estudio o mallas curriculares, y el número de estudiantes que acceden, permanecen y egresan, así como su inserción y trayectoria laboral posterior. De otra parte, presentamos la existencia de las “universidades propias” que incluyen saberes tradicionales de las comunidades afrodescendientes e indígenas en la malla curricular, impulsando el diálogo de saberes. Entre ellas está la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN) y la Universidad del Pacífico. No obstante no puede dejar de mencionarse como dificultad, por un lado, el hecho de generar quizás una universidad paralela dirigida casi exclusivamente a un público específico y, por otro, el aspecto presupuestal que las limita en cuanto a su funcionamiento así como la ausencia de reconocimiento legal de una de ellas, por parte del estado.

Ecuador

*Estrella Guerra Caminiti
Pontificia Universidad Católica del Perú*

A partir del año 2007, con la asunción de la presidencia por parte de Rafael Correa, se lleva a cabo una reforma del sistema educativo en general y de la educación superior universitaria en particular. Se promulga la Constitución de 2008 en la que se señala que la educación superior es un bien social y no debe tener fines de lucro. El 2010 se promulga la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y, a partir de ella, se determina la creación de tres instancias estatales para normar y organizar la educación superior que reemplazan a todas las existentes: la Secretaría Nacional de

Educación Superior, Ciencia, Tecnología E Innovación (SENESCYT), que es el ministerio rector encargado de establecer todas las políticas de educación superior; el Consejo de Educación Superior (CES) que autoriza la apertura de nuevas carreras y programas, así como da las normas correspondientes, las regula y sanciona su incumplimiento; y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), que se encarga de asegurar la calidad de la educación superior a través de procesos de evaluación, acreditación y categorización. El CEAACES es el organismo que se encarga de realizar la evaluación del 2012 que llevó al cierre de 14 universidades por “falta de calidad académica”.

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

Por otro lado, está el Plan Plurinacional para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural (Plan PEDREEC, 2009). Este plan se estructuró para un horizonte de tres años de aplicación e incluyó un Programa de Fomento y Acceso a la Educación Secundaria y Superior que establece una política de cuotas para garantizar el acceso a la educación superior a todos los sectores históricamente discriminados (Plan PEDREEC, 2009: 20). Según este Plan, la cuota para estudiantes no debe ser menor al 10%, mientras que para docentes no se especifica un porcentaje mínimo. Sin embargo, no hay ningún balance estadístico público sobre la incidencia del Plan.

No encontramos otras iniciativas de acciones afirmativas por parte de universidades convencionales. A este panorama podríamos agregar algunos esfuerzos por integrar la interculturalidad como tema de estudio y como componente de la educación. En este contexto, la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) es una institución religiosa que alberga un Grupo de Investigación sobre Educación e Interculturalidad (GIEI). Además, esta universidad ofrece una Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Básica Intercultural Bilingüe.

En lo que se refiere a las universidades interculturales, un caso muy interesante es el de Universidad

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

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

Perú

*L. Dania Pariona Tarqui
Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga*

Constitucionalmente, el Perú es un país diverso culturalmente; sin embargo, el reconocimiento y visibilización de los pueblos indígenas, más allá de la cultura concebida como folclor, fue y continúa siendo un reto para los gobiernos de turno. Aunque podemos ver un avance significativo en posicionar la agenda indígena en espacios públicos —en lo que se refiere a la defensa de los territorios, de los recursos naturales, la justicia, la autodeterminación, la educación, etc.— muchos de los temas que la integran se están quedando en reconocimientos declarativos más que en acciones concretas.

La educación superior es un tema en debate y que se debe repensar, más aún cuando se trata de poblaciones indígenas. Por un lado, el acceso precario, la deficiente formación superior sin pertinencia cultural, etc. son variables constantes que no permiten salir de los índices de pobreza y analfabetismo.

Parte de las políticas educativas del Perú fueron aprobadas por la persistencia e incidencia de las organizaciones indígenas, que buscan educar a su población

con el respeto y valoración a su identidad cultural. Para ello, en el Perú se han utilizado diversas estrategias con la finalidad de superar las enormes brechas de desigualdad.

Como **primera estrategia** tenemos los programas de inclusión social.

El **programa Hatun Ñan** (Camino Grande). Esta acción afirmativa financiada por la Fundación Ford fue posible durante el periodo de 2003- 2015 en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga y en la Universidad San Antonio Abad de Cusco. Uno de sus logros fue el fortalecimiento de la autoestima, identidad cultural y liderazgo de los estudiantes andinos y amazónicos. Una de las dificultades mayores fue no generar mayor impacto en la universidad como institución, es decir, no se logró realizar cambios en el sistema de enseñanza e incorporar cursos con pertinencia cultural en los planes de estudio.

También encontramos la **modalidad de ingreso directo** para estudiantes de comunidades indígenas. Esta modalidad fue posible en dos universidades por iniciativa de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP). En la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta” empezó durante el 2001-2005 y en la Universidad Nacional de San Marcos (UNMSM) inició en 1999. Ambas universidades solo se limitaron a brindar facilidades de acceso, mas no de permanencia ni de egreso. No hubo ningún acompañamiento a los estudiantes una vez ingresados, lo cual trajo como consecuencia que se cierre esta modalidad de ingreso.

Programa Nacional de Beca 18 y Crédito Educativo. Es un programa vigente en el 2017, creado en el 2011 e implementado a partir del 2012, a cargo del Ministerio de Educación. Consta de dos componentes: becas de pregrado y de posgrado. Con respecto al pregrado, tuvo acogida en porcentajes mayores de estudiantes andinos y amazónicos. La “Beca financia estudios de pregrado en universidades públicas o privadas nacionales y extranjeras, así como estudios técnicos en institutos de educación superior tecnológicos públicos o privados nacionales, para estudiantes egresados de la secundaria con alto rendimiento académico y bajos recursos económicos, con énfasis en carreras vinculadas al desarrollo científico y tecnológico del país y que posibilite una adecuada inserción laboral de los graduados”.³ Una de las ventajas es la oportunidad que tienen los jóvenes indígenas de acceder a la educación superior en condiciones favorables materialmente, la beca cubre gastos de acceso, permanencia y egreso. Por ejemplo, según el Censo Universitario del 2012, la presencia de

³. Congreso de la República. Art. 3.1 de la Ley N.º 29837. Ley que crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. Promulgado 09 de febrero del 2012.

estudiantes indígenas amazónicos en universidades era de 550; con la beca 18 se incrementó el número de jóvenes indígenas amazónicos que accedieron a estudios superiores, teniendo entre las convocatorias 2014 y 2015 un total de 1545 becarios en universidades e institutos de Lima, Amazonas, Loreto y Ucayali distribuidos en 16 instituciones del Estado.⁴ Sin embargo, en el proceso de implementación hubo problemas diversos; una de estas dificultades es que las Instituciones Educativas Superiores (IES) no tienen experiencia en impartir formación superior con pertinencia cultural, por lo que existe una tendencia a la deserción. En este mismo tipo de beca para las Comunidades Nativas Amazónicas (CNA), en el 2014, de “los 331 becarios de CNA que iniciaron sus estudios académicos el 2014-I abandonaron sus estudios 37 becarios”.

Otros programas funcionando actualmente son: el Programa de Formación de Maestros Bilingües Interculturales de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), el Programa de Formación de Enfermeros Técnicos Interculturales Amazónicos (PFETSIA) y el PROYECTO NOPOKI- formación superior para pueblos indígenas en la Amazonia peruana. Estos programas cuentan con especialidades específicas a excepción de Nopoki, término Ashánica que significa “Estoy aquí” que ofrece tres carreras profesionales: Educación Básica Bilingüe Intercultural (EBBI), Administración e Ingeniería Agraria con mención Forestal. Todas funcionan con el apoyo de la cooperación internacional.

Como **segunda estrategia** tenemos a las universidades interculturales creadas, cada una, por una ley especial. Son las siguientes:

- La Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia (UNIA)
- Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (UNIJSA)
- Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba, Cuzco (UNIQ)
- Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua (UNIBAGUA)

De estas cuatro universidades, la UNIA fue la primera universidad creada en 1999, cuya sede se encuentra en Ucayali; actualmente viene funcionando con normalidad y está en proceso de conseguir su licenciamiento ante la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). Las demás están en proceso de formalización e implementación.

A manera de conclusión, cabe resaltar que muchos de estos programas se enfocan en educar al joven indígena andino y/o amazónico con el objetivo de que sus familias y comunidades salgan de los índices de pobreza, pero descuidando o no dando la atención debida a su

identidad cultural, pues muchas de las instituciones de educación superior que reciben a los jóvenes indígenas son convencionales y no tienen una estrategia clara y pertinente durante su formación superior. Se espera que las universidades interculturales puedan brindar una formación intercultural universitaria, razón por la que el Ministerio de Educación aprobó recientemente los Lineamientos para la implementación del enfoque intercultural en universidades interculturales⁵ cuyos resultados podremos verlo en unos años.

Conclusiones generales

De acuerdo con la investigación realizada para la región andina, hemos podido reconocer que las siguientes tendencias se manifiestan en los países de la región:

- Se constata una enorme brecha entre el nivel normativo de las políticas interculturales en la educación superior y el ámbito de su aplicación. Dicho de otra manera, los países de la región andina han realizado un importante avance en la elaboración de leyes y políticas para el desarrollo de una educación universitaria inclusiva y culturalmente pertinente; pero, su implementación es todavía muy incipiente.
- En teoría somos interculturales, pero en la práctica somos multiculturales. Generamos sociedades paralelas tanto dentro como fuera de nuestras universidades convencionales.
- En algunas universidades convencionales se han creado canales de admisión especiales para indígenas, así como programas de estudios diferenciados y especialmente estructurados para ellos. Sin embargo, la integración y titulación exitosa de los estudiantes indígenas en los programas regulares de estudio es incipiente. Para que ello ocurra, es necesario que se diseñen sistemas de acompañamiento que implican desembolsos presupuestales y decisiones políticas que no se realizan de forma decidida.
- El acompañamiento es un instrumento decisivo para la inclusión y éxito universitario de los alumnos indígenas que ingresan a las universidades convencionales. Sin embargo, no se observa que existan programas consolidados de tutoría y apoyo que sirvan de seguimiento académico y emocional para que los estudiantes indígenas logren sus objetivos. No se considera que estos programas de acompañamiento son una responsabilidad de las universidades, pues son instrumentos compensatorios que tienen su origen en una injusticia innecesaria.

⁴ Diagnóstico CNA: 2014.

⁵ Aprobado mediante Resolución Viceministerial N.º 154-2017-MINEDU de fecha 13 de septiembre del 2017.

- En las universidades convencionales, la interculturalidad no es una estrategia transversal a toda la comunidad universitaria, de modo que, efectivamente, se construyan y propicien espacios de intercambio que permitan, a su vez, espacios de representación y diálogo horizontal. Si bien las políticas pretenden ser interculturales, solo lo son en teoría, mas no en la práctica.
- Los programas de inclusión se orientan principalmente a apoyar el ingreso de los estudiantes indígenas y a otorgarles el apoyo económico para que puedan continuar con sus estudios. Sin embargo, esta es la misma estrategia que se sigue para las poblaciones con menos recursos económicos, con lo cual se está identificando a las comunidades indígenas con las de bajos recursos económicos. Esto tiene como consecuencia que no se desarrollan estrategias adecuadas a estos grupos para que construyan una identidad que inserte en sus raíces culturales y territoriales.
- La integración indiferenciada en la que se ven envueltos los estudiantes indígenas en los programas regulares de estudio de las universidades de la región andina conlleva procesos de asimilación forzada. Dichos procesos hacen que, en este grupo de estudiantes, muchas veces los sentimientos de rechazo a la propia cultura se profundicen, pues sienten que deben dejar atrás todo aquello que los identifique como nativos para lograr una mejor inserción en el nuevo contexto.
- La interculturalidad ha dado lugar a las llamadas universidades interculturales y/o indígenas cuya implementación y funcionamiento en la región están lejos de cumplir con las metas que se proponen.
- Los actuales estándares de calidad que se le imponen al sistema universitario para ser competitivo a nivel internacional no toman en cuenta el impacto social de la formación universitaria en las sociedades en las que se insertan. Esto tiene como consecuencia que las universidades se preocupen más por alcanzar los estándares de los rankings universitarios internacionales que por construir y valorar un verdadero compromiso con su entorno.

Esta exigencia de calidad, además, deviene en la exclusión de los saberes tradicionales, pues se centra en una construcción del saber a partir de un paradigma netamente occidental. Con todo ello, las poblaciones indígenas son prácticamente excluidas de los sistemas universitarios, ya que la desigualdad educativa y socioeconómica de origen no les permite alcanzar —sino a costa de muchísimo esfuerzo y sacrificio— las exigencias impuestas por un sistema de calidad que solo responde a un modelo de oferta y demanda.

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

Portada: Yamila Villalba. *Pieza 10b*.

Fotografía página 4: Samantha Segura Martel, *Amanecida Arquitectónica*, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Fotografía páginas 6-7: Ignacio Ravazzoli, *Magna soledad*, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Buenos Aires.



CRES 2018
 Conferencia Regional
 de Educación Superior
 Córdoba - Argentina