

EDUCAÇÃO SUPERIOR E QUESTÃO INDÍGENA NA ARGENTINA E NO BRASIL: DISPUTAS E RESISTÊNCIAS NO CAMPO UNIVERSITÁRIO

Gilnei da Rosa ¹

Mónica de La Fare ²

Resumo: Historicamente, os indígenas tiveram pouca ou nenhuma inserção nos meios universitários, sendo, geralmente, relegados à categoria de objetos de estudo e de interesse investigativo por parte da academia. Entretanto, nos últimos anos, a constituição de políticas voltadas para a inclusão desses agentes na Educação Superior e a opção política desses povos tem possibilitado a ocupação da universidade como um importante espaço de resistência e de afirmação da cultura e modos de vida das comunidades indígenas. Além de possibilitar o acesso ao conhecimento e as ferramentas necessárias para a defesa do território e a melhoria da qualidade de vida nas aldeias, a universidade também revela um potencial de constituição dos agentes indígenas como pesquisadores e produtores de novos conhecimentos, um direito que ainda precisa ser plenamente conquistado e efetivado. Nesse sentido, o presente trabalho visa contribuir com a reflexão em torno da questão indígena no campo universitário e as políticas que constituem esse espaço na Argentina e no Brasil.

Palavras-chave: Indígenas. Trajetórias. Universidade. Resistência.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte integrante do projeto da tese de doutorado intitulada “Trajetórias Indígenas na pós-graduação stricto sensu: um estudo comparado entre Brasil e Argentina”, pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Esse estudo tem por objetivo compreender as trajetórias e estratégias mobilizadas por estudantes indígenas para acessar e permanecer em programas de pós-graduação nesses dois países assim como aspectos das experiências do processo de formação desses mestrandos e doutorandos como pesquisadores e produtores de conhecimentos acadêmicos nas universidades.

As trajetórias e experiências desses estudantes tornam-se fonte de interesse para a área da educação e das ciências sociais e humanas em geral, principalmente no que se refere à

1 Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: gilneidarosa@gmail.com

2 Doutora em Serviço Social. Programa de Pós-graduação em Educação e Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: monica.fare@puers.br

possibilidade de superação das permanências coloniais que ainda se expressam nos sistemas educativos (sobretudo nas universidades), não somente por meio da exclusão dos estudantes indígenas, mas pela situação de invisibilidade e muitas vezes de negação de seus conhecimentos, visões de mundo e formas de aprendizagem.

A hipótese investigativa aponta que ao constituírem-se como agentes produtores de conhecimentos acadêmicos/científicos, os indígenas inauguram formas novas de resistência social e cultural, firmando-se, desde a universidade, como agentes produtores de conhecimentos e não apenas como sujeitos/objetos de pesquisa a serem conhecidos e estudados pela academia.

Partindo do referencial teórico do Estruturalismo Construtivista de Pierre Bourdieu, que busca superar antigos dualismos da sociologia, se reconhece uma gênese social dos esquemas de pensamento, percepção e ação dos agentes, constitutivo de um *habitus* e, simultaneamente, um mundo social de estruturas objetivas (BOURDIEU, 1993). Nessa perspectiva, o conceito de trajetória se distancia das abordagens que priorizam o trabalho com histórias de vida e os relatos que delas se derivam, questão explicitada por esse autor em numerosas oportunidades (BOURDIEU, 1995; 1997).

Para Bourdieu (1995), a trajetória refere a movimentos e deslocamentos, que podem ser identificados na sucessão de posições de agentes ou grupos em um campo, que também está em movimento e transformação. Também esclarece que a análise da trajetória de um agente exige a elaboração prévia, por parte dos pesquisadores, dos estados sucessivos do campo em que a trajetória se desenvolve, considerando posteriormente os acontecimentos biográficos de grupos e agentes (BOURDIEU, 1995).

A opção por esse referencial teórico levou a priorizar, na primeira etapa desta pesquisa, o estudo do campo universitário, em seus aspectos históricos e políticos, identificando as marcas da relação com os povos indígenas nos dois países priorizados, assim como as lutas desses grupos pelo acesso e permanência nesse espaço social. Neste trabalho se apresentam avanços dessa problematização, elaborados a partir de uma revisão bibliográfica, da análise de documentos e do uso de dados estatísticos.

2 DESENVOLVIMENTO

Desde a chegada dos europeus a América Latina, no século XV, a relação com os povos indígenas tem sido marcada pela tentativa de domesticação, aculturação e integração desses ao padrão colonizador e culturalmente dominante.

Atualmente, nos diversos países do continente, os ameríndios continuam relegados a condições de marginalidade e processos de exclusão, racismo e violências que se mantêm das mais diversas formas. Essas condições se perpetuam e são operacionalizadas por mecanismos sociais que nem sempre são evidentes e ainda são impostas por meio da construção de ideologias e consensos disseminados desde os princípios de uma sociedade patriarcal, capitalista e euro/norte-cêntrica. Princípios que são construídos, disseminados e validados pelas diversas instituições da sociedade e do estado, entre elas a escola e a universidade.

No campo da educação esse processo de marginalização histórica dos povos indígenas manifestou-se fundamentalmente pela distância que as instituições educativas mantiveram desses grupos em relação ao acesso à escolaridade, pela invisibilidade das cosmologias originárias e pela negação da validade dos conhecimentos e formas de vida tradicionais, disseminadas por meio da violência da catequização e implementação de escolas, “[...] com o explícito intuito colonizador, integracionista e civilizador (BERGAMASCHI, 2010, p. 56).

Historicamente na Argentina e no Brasil, as políticas para educação de indígenas, quando existentes, estiveram pautadas pela lógica da integração violenta do índio aos princípios da vida e da cultura branca e ocidental, produzindo consequências profundas na desvalorização das línguas nativas e nas práticas e organizações sociais desses grupos.

Entretanto, nas últimas décadas do século XX, a luta organizada dos movimentos indígenas e as mudanças operadas na sociedade pelos diversos movimentos sociais foram propícias a aberturas constitucionais em diversos países da América Latina, que abriram possibilidades (ainda insuficientes) de políticas públicas voltadas para atender as demandas e os interesses dos povos ameríndios, principalmente no que tange ao direito a educação, cultura e território.

Além disso, a construção de marcos jurídicos internacionais de promoção e proteção específica para os povos indígenas apontou para a construção de políticas de reconhecimento da cultura, conhecimentos e formas próprias de educação desses grupos, favorecendo assim o surgimento de um conjunto de experiências educacionais voltadas a atender as demandas desses povos, como as escolas próprias e bilíngues e, até mesmo, a criação de universidades interculturais e próprias, gestadas pelos próprios indígenas, como apontam os estudos de Mato (2009, 2014, 2016) e Rosa (2016).

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de junho de 1989, que trata sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes situa-se entre esses marcos jurídicos e foi ratificada por praticamente todos os países da América Latina³ (A Argentina no ano 2000 e o Brasil em 2002). A referida Convenção, além de reconhecer os direitos individuais e coletivos dos povos indígenas e estabelecer as bases mínimas para o desenvolvimento social, cultural e econômico (OLIVEIRA, 2011) prevê que os Estados devem garantir aos povos interessados a oferta de uma educação própria em todos os níveis, com os mesmos padrões de igualdade e garantias assegurados aos sistemas de ensino convencionais.

Na mesma direção a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007 prevê no Artigo 14 que: “Todos os povos indígenas têm o direito em estabelecer e controlar seus sistemas e instituições docentes que compartilham educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino-aprendizagem” (ONU, 2007, art. 14).

Nesse contexto, a demanda de acesso à Educação Superior tem se constituído uma importante ferramenta dos movimentos e organizações indígenas para o diálogo e aproximação com as instituições do estado para o exercício de posições institucionais e sociais mais equitativas. De acordo com Mato (2016), desde a década de 1990, em vários países da região latino-americana, se desenvolvem um conjunto de experiências de Educação Superior voltadas para/e com as comunidades originárias. As mesmas manifestam-se num conjunto heterogêneo e complexo de propostas que vão desde a criação de instituições fundadas e gestadas pelos próprios indígenas até a construção de programas específicos e espaços interculturais no interior de universidades tradicionais (as quais o autor denomina de “convencionais”). Outros autores identificam como Iniciativas de Base Étnica (IBE) às políticas e programas destinados ao atendimento de necessidades e demandas dos indígenas e de outros grupos étnicos historicamente excluídos do espaço social universitário constituído pelas universidades tradicionais (OSSOLA, 2016).

A presença de indígenas nas instituições da Educação Superior, entretanto, é fruto fundamentalmente de uma opção política desses povos que “[...] entre outros caminhos, elegeram também o ensino superior como um espaço de afirmação e as universidades como aliadas em suas lutas” (BERGAMASCHI; KURROSCHI, 2013). O acesso ao campo

³ Cabe salientar que a Declaração é normativa e não prevê obrigatoriedade aos países que a ratificam.

universitário, dessa forma, é visto como uma ferramenta para a formação profissional desses grupos, tendo efeitos interessantes na vida nas comunidades e aldeias e constituindo-se como ferramenta de resistência aos padrões de dominação e colonização operacionalizados pela sociedade. De acordo com Oliveira (2011), o acesso ao saber universalmente construído é um requisito imprescindível para lidar com as demandas e situações sociais que requerem estratégias de luta por justiça, defesa de direitos e projetos comunitários.

Nesse sentido, a Educação Superior constitui-se em um espaço social estratégico, capaz de abrir horizontes e buscar soluções viáveis nas questões de defesa do território, saúde, meio ambiente, educação e desenvolvimento econômico sustentável. Para o professor indígena Gersem Baniwa “[...] o interesse dos povos indígenas pelo ensino superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e marginalização.” (BANIWA, 2010, p. 08).

É preciso ressaltar que, apesar dos avanços legais, a efetivação das políticas de acesso dos estudantes indígenas à Educação Superior enfrenta diversos percalços, seja pela inconsistência das políticas ou ainda pela persistência e permanência de estruturas sociais racistas e etnocêntricas (MATO, 2016).

No Brasil, a presença de indígenas na Educação Superior é um fenômeno recente que, segundo Brand e Calderoni (2012), deve ser situado no âmbito das mudanças das relações desses povos com o estado decorrente do paradigma definido pela Constituição Federal de 1988, que desloca a premissa de “integração” para a perspectiva do respeito à diversidade cultural existente no país. Essa perspectiva prevê uma alteração das relações do estado com os povos indígenas, reconhecendo legalmente as formas de organização, cultura, línguas e sistemas educativos indígenas, tendo impacto na definição de políticas públicas para esses povos. Essas relações e políticas, apesar do reconhecimento constitucional, ainda precisam ser plenamente efetivadas e desenvolvidas.

Entre as políticas adotadas pelo governo brasileiro nas últimas décadas, ressalta-se a criação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), em 2004; a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) no mesmo ano e o Programa de Ações Afirmativas implantado nas universidades públicas a partir 2003, que visa a reserva de vagas especiais ou suplementares para estudantes indígenas e afrodescendentes em cursos regulares.

Na Argentina, a diferença do caso brasileiro, a matriz estatal do sistema universitário, que combina o acesso sem exame de ingresso e a gratuidade, democratizou a possibilidade do ingresso, porém, como vários estudos destacam, a permanência e a conclusão dos estudos nas universidades públicas continuam sendo uma importante dificuldade (OSSOLA, 2016). Também convivem, nesse sistema universitário, dois subsistemas, um deles conformado pelas universidades e outro pelos Institutos Terciários, tradicionalmente dedicados à formação de professores para o Ensino Fundamental e Médio que, no entanto, atualmente expandiram a oferta a outros cursos. Nos últimos anos, registra-se um aumento das demandas indígenas pelo acesso a esses espaços. No entanto, como sintetiza Ossola (2016), a relação entre a Educação Superior e os povos indígenas alcança pouca visibilidade, a essa situação se soma uma descontínua e escassa articulação da documentação de experiências, questão que dificulta o acesso a dados sistematizados. A autora acrescenta que a Educação Superior para indígenas na Argentina se compõe de algumas experiências de formação de professores e ações de acompanhamento pedagógico para a incorporação desses estudantes nas universidades convencionais.

A esse panorama se soma uma política de bolsas destinadas a indígenas, implantada a partir do ano 2000, denominado “Subprograma Indígenas” (SPI), que exige aos candidatos apresentar uma documentação que certifique o pertencimento à comunidade indígena de origem, assinada pela autoridade do Conselho de dito grupo (OSSOLA, 2016). O SPI integra o Programa Nacional de Bolsas Universitárias (PNUB), criado em 1996, cujo público é o estudante de universidades públicas, proveniente de lares em situação de pobreza estrutural e bom rendimento acadêmico.

Países como Brasil e Argentina, em que a população indígena representa uma minoria dentro da população total, 0,4% e 2,30% respectivamente, a ideologia da mestiçagem e da democracia racial configura um imaginário de relações sociais marcadas pela cordialidade, que mascararam estereótipos e preconceitos altamente arraigados (CANDAUI, 2011). Na Argentina, de acordo com Paladino et al (2016), ainda impera um imaginário que representa todos os habitantes como brancos, ocidentais e europeus, de forma que os estudos sobre o ingresso de indígenas nas universidades eram praticamente inexistentes até a primeira década do século XXI. Por essa e outras razões a temática abordada por este trabalho e as propostas de interculturalização nas universidades continuam sendo agendas periféricas nesses países.

Além desses desafios que dizem respeito ao acesso desses grupos às instituições da Educação Superior, somam-se as dificuldades de permanência e conclusão nos cursos, o que aumenta as estatísticas de evasão desses alunos dos cursos regulares. Entre os fatores da não permanência de indígenas, para o caso brasileiro, Bergamaschi, et al, (2016) assinala as dificuldades econômicas para manterem-se estudando; falta de apoio no meio acadêmico e a distância da universidade das comunidades e territórios indígenas. Para o caso argentino, Ossola (2016) enfatiza as marcadas diferenças entre o acesso e a graduação da população indígena no Ensino Médio e na Educação Superior e o total da população assim como a existência de contrastes entre os distintos grupos indígenas desse país.

Entretanto, autores que se debruçam sobre o tema, como Mato (2014, 2016); Angnes, et al (2014), Fernandes (2014), Oliveira (2011), Amaral (2010) e Bergamaschi, et al (2016) também apontam a preponderância de aspectos de ordem cultural e pedagógica para a não permanência desses estudantes nos cursos, tais como a incomensurabilidade entre as visões de mundo, valores e princípios defendidos pela instituição universitária e aqueles defendidos e vivenciados pelos estudantes indígenas, o que produz uma sensação de estranhamento e de não pertencimento cultural desses estudantes ao meio acadêmico (AMARAL, 2010).

Seguindo a tradição que a constituiu, a universidade produz conhecimentos dentro da lógica dos paradigmas modernos e ocidentais da ciência, que nem sempre são compatíveis com os anseios e necessidades dos povos indígenas. Na análise de Bergamaschi et al (2016) esse contexto universitário contribui para a produção de: “[...] mecanismos de exclusão produzidos no interior da instituição por meio da rigidez dos processos educacionais, da pouca ou nenhuma abertura para outras formas de produzir e expressar conhecimento, da não escuta”. (BERGAMASCHI, et al, 2016, p. 177). Nesse sentido, o maior desafio é a superação da hegemonia cultural ocidental difundida na sociedade atual, inclusive na universidade que se traduz em modos hegemônicos de conhecimento, de verdade, de cultura, de desenvolvimento, modernização etc...

Esse embate cultural é traduzido em uma fala de João Padilha, liderança do povo Kaingang do Rio Grande do Sul, ao pesquisador Carneiro (2014), quem afirma que “O desafio é viver nos dois mundos [aldeia/universidade] sem deixar de ser índio”. No mesmo sentido, Bergamaschi et al (2016) aponta que:

O formato organizativo da universidade, com seus tempos rígidos e compartimentados, exigindo pontualidade, assiduidade, previsibilidade a todos

os estudantes, coloca um paradoxo aos indígenas: submeter-se ao modelo temporal da universidade e afastar-se do como vivenciam o tempo e sua cultura originária ou negar o tempo acadêmico e não conseguir êxito no acompanhamento do curso. (BERGAMASCHI, et al, 2016, p. 179)

Para responder essa problemática Amaral (2010) defende em sua tese doutoral que a permanência dos indígenas na Educação Superior encontra-se vinculada às suas estratégias de manterem um duplo pertencimento: o pertencimento acadêmico e o pertencimento étnico-comunitário. Essas estratégias para transitarem em mundos tão distintos corrobora o pensamento de Sarango (2014), quem afirma que os povos indígenas desenvolveram, para sobreviver ao contato com a sociedade branca, uma grande capacidade de vivência intercultural, a qual precisa ser ensinada aos brancos para a construção de uma sociedade mais plural e tolerante às diferenças.

A presença indígena na universidade tem produzido tensionamentos e conflitualidades, desde os quais se produzem espaços, ainda que germinais, nos que é possível visualizar processos de inovação acadêmica e social. Apesar dos percalços e conflitualidades, as políticas de acesso dos sujeitos indígenas ao Ensino Superior têm se expandido e, nos últimos anos, há uma movimentação desses alunos em direção à pós-graduação.

Programas de mestrado e doutorado das universidades públicas brasileiras nos últimos anos têm adotado a política de reserva de vagas para candidatos indígenas, como é o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que desde o processo seletivo de 2017 para ingresso no mestrado e do referido programa, prevê a reserva de vagas para alunos indígenas e afrodescendentes. Também é o caso do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da PUCRS que reserva vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas, travestis ou transexuais.

3 CONCLUSÃO

A presença de indígenas na pós-graduação *stricto sensu* traz elementos novos e importantes para pensar a apropriação e a relação desses estudantes com a universidade, principalmente se partirmos do pressuposto que, nesse espaço social, passam a constituir-se como pesquisadores e produtores de conhecimento acadêmico e a exercer um direito ainda não efetivamente conquistado: tornarem-se produtores de conhecimentos dentro de uma instituição que os relegava ou os mantinha na condição de populações pesquisadas.

Fortalecer e efetivar as políticas de acesso e permanência desses agentes no ensino superior e pós-graduação é um fator preponderante de democratização da educação e para a construção de uma sociedade mais justa e socialmente equitativa. Apesar dos avanços dos últimos anos, ainda há um longo caminho a ser percorrido, enquanto universidade e estados democráticos, para a efetivação de um direito fundamental que foi tolhido das comunidades indígenas: de produtores e disseminadores de conhecimentos e sentidos de mundo.

Entretanto, as crises políticas e econômicas que Brasil e Argentina vivenciam nos últimos anos (principalmente no caso do primeiro, após o impeachment da presidente Dilma em 2016) apontam para um cenário em que o financiamento das universidades e das políticas de acesso e permanência de indígenas na educação superior encontram-se ameaçados, comprometendo significativamente os avanços conquistados.

Diante desse cenário, torna-se importante o desenvolvimento de pesquisas em todos os níveis, que visem compreender o impacto das políticas de acesso e permanência dos agentes indígenas no ensino superior e, que possam apontar caminhos para a efetivação dessas políticas e, para uma qualificação das relações estabelecidas por esses agentes no campo universitário.

REFERÊNCIAS

ANGNES, J.S; et al. Permanência na Universidade: o que dizem os estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Revista Holos. Ano 30, vol. 6. 2014. P. 190-205.

AMARAL, Wagner Roberto do. As trajetórias dos Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: Sujeitos e Pertencimentos. Curitiba – PR: Universidade Federal do Paraná, 2010. Tese.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília, DF: Centro Indígena de Pesquisas, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andreia Rosa. Estudantes indígenas no ensino superior: o programa de acesso e permanência na Ufrgs. Porto Alegre: Políticas Educativas v. 6, n. 2, p. 1-20, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Tradição e memória nas práticas escolares kaingang e guarani**. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 10, n. 1, p. 133-146, jan./jun. 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; et al. Estudantes Indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – desafios do acesso e permanência. Revista del Cisen Tramas/Maepova, 4 (2), 2016. p. 167-187.

Bourdieu, Pierre. La ilusión biográfica. In: **Razones Prácticas**. Sobre la teoría de la acción. Traducción: Thomas Kauf. . 4ªed. Barcelona: Anagrama, 1997.

___ **Las reglas del arte.** Génesis y estructura del campo literario. Traducción: T. Kauf. Barcelona: Anagrama, 1995.

___ **Cosas Dichas.** Traducción: Margarita Mizraji. Barcelona: Gedisa, 1993.

BRAND, Antonio, J. & CALDERONI, Valéria A. M. O. **Povos indígenas, conhecimentos tradicionais e diálogo de saberes nas instituições:** desafios para uns e outros. Série- Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 34, p. 179-188, jul./dez. 2012

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CARNEIRO, Leonardo Garcia. Estudiantes Indígenas na UFRGS – perspectivas para pensar a “indigenização da modernidade”. Anais do III Seminário Internacional de Ciências Sociais – Ciência Política. UNIPAMPA – 2014.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. Colaboração Intercultural na Educação Superior: Conflitos e negociações em experiências na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Peru. Revista Espaço Ameríndio. V. 8, nº 1. 2014, p. 10-39.

MATO, Daniel (coordinador). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: Iesalc-Unesco, 2009.

_____, Daniel. Universidades Indígenas en América Latina: experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. Isees nº 14 – julio – diciembre 2014.

_____, Daniel. Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: del “Diálogo de Saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural”. Revista del Cisen Tramas/Maepova, 4 (2), 2016. P. 71-94.

OLIVEIRA, Paulo Celso de. **Os Povos Indígenas e o Direito Internacional dos Direitos Humanos.** In: PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos. Vol I. Curitiba: Juruá Editora, 2011.

ONU, **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos indígenas.** 2007.

OSSOLA, MARÍA MACARENA. Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, n. 4 (1), p. 57-77. 2016.

PALADINO, Mariana; et al. Pueblos Indígenas y Educación Superior: indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. 7; 8; 12-2016.

ROSA, Gilnei da. Pluriversidad Amawtay Wasi: caminhos para a universidade na América Latina. UFRGS, 2016. Dissertação de Mestrado. 136 p.

SARANGO, Luis Fernando. Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”. Ecuador/Chinchaysuyu. In: MATO, Daniel (coordinador).

Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. caracas: iesalcunesco, 2009.