

Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia

Aunque la idea de movimientos sociales suele asociarse a las protestas en espacios públicos y las negociaciones en espacios institucionales, sus prácticas se despliegan a través de diferentes modalidades y en diversos terrenos. El artículo analiza un aspecto importante de la acción de los movimientos indígenas: los esfuerzos realizados en educación superior, mediante la creación de instituciones propias o a través de alianzas con instituciones «convencionales». Estas iniciativas permiten formar profesionales y técnicos capaces de desempeñarse de maneras sensibles y eficaces en países culturalmente diversos, desarrollar prácticas abiertas a cosmovisiones diferentes a las «oficiales» y contribuir con ello a la creación de sociedades más diversas y democráticas.

DANIEL MATO

La idea de movimientos sociales suele asociarse, con una mirada un tanto reduccionista, a articulaciones entre actores sociales orientados a promover reformas políticas, económicas e institucionales, o a lograr su efectiva aplicación, respecto de un conjunto particular de asuntos, mediante la

Daniel Mato: coordinador del Programa de Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina, y coordinador del Proyecto Diversidad Cultural, Interculturalidad y Educación Superior del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc). Correo electrónico: <dmato2007@gmail.com>.

Palabras claves: movimientos indígenas, democracia, educación superior, América Latina.

realización de protestas en espacios públicos y de presiones y negociaciones en espacios político-institucionales. Pero los heterogéneos agregados de diversos actores que conforman los movimientos sociales despliegan sus prácticas a través de esas y otras modalidades, en esos y otros terrenos. Por ejemplo, movimientos como el feminista, el indígena, el afrodescendiente, el de campesinos sin tierra, el de derechos humanos, el de homosexuales y otros suelen contar entre sus filas con profesionales dedicados a la defensa de los derechos de individuos y comunidades afectados por situaciones de injusticia social, así como con profesionales y técnicos dedicados a prestar servicios de apoyo a esos mismos sujetos sociales en diversos tipos de campos e iniciativas. También suelen impulsar actividades educativas, de difusión de sus ideas y de formación de cuadros, entre otras.

El desarrollo de modalidades educativas resulta necesario para poder contar con los cuadros políticos, profesionales y técnicos necesarios para realizar propuestas de reformas económicas, políticas, normativas e institucionales, asegurar su apropiada puesta en práctica, defender derechos, prestar diversos tipos de servicios y poner en práctica proyectos apropiados, entre otros fines. La realización de cursos y talleres de duración limitada para la formación de cuadros políticos y técnicos de las organizaciones articuladas en los movimientos o para sujetos sociales vinculados constituyen las dos modalidades educativas más visibles. Pero algunos sectores de los movimientos sociales han ido más lejos y se interesaron en intervenir en la educación universitaria y, más en general, en la educación superior. Para ello, según los casos, crean instituciones educativas propias o realizan alianzas con instituciones «convencionales». El movimiento feminista ha generado importantes logros en esta materia. Aunque más recientemente, los movimientos indígenas y de afrodescendientes también han realizado importantes experiencias en el campo educativo, por sí mismos o a través de alianzas con otros actores, tanto en el nivel de la escuela básica como secundaria y superior, inclusive la educación universitaria.

Este artículo analiza algunas experiencias de educación superior desarrolladas por actores que participan en los movimientos indígenas de algunos países latinoamericanos a través de instituciones creadas por ellos mismos. Por limitaciones de extensión, en este texto no nos ocupamos de las experiencias desarrolladas por organizaciones indígenas en alianzas con instituciones de educación superior «convencionales», pese a que algunas de

ellas son muy importantes¹. Por las mismas razones, tampoco podremos comentar acá acerca de las experiencias impulsadas por organizaciones de afrodescendientes. No obstante, dadas algunas significativas semejanzas y relaciones entre los procesos históricos y situaciones de inequidad que afectan a los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina, el texto incluye algunas referencias al respecto, así como a las prácticas de sus organizaciones en la materia que nos ocupa².

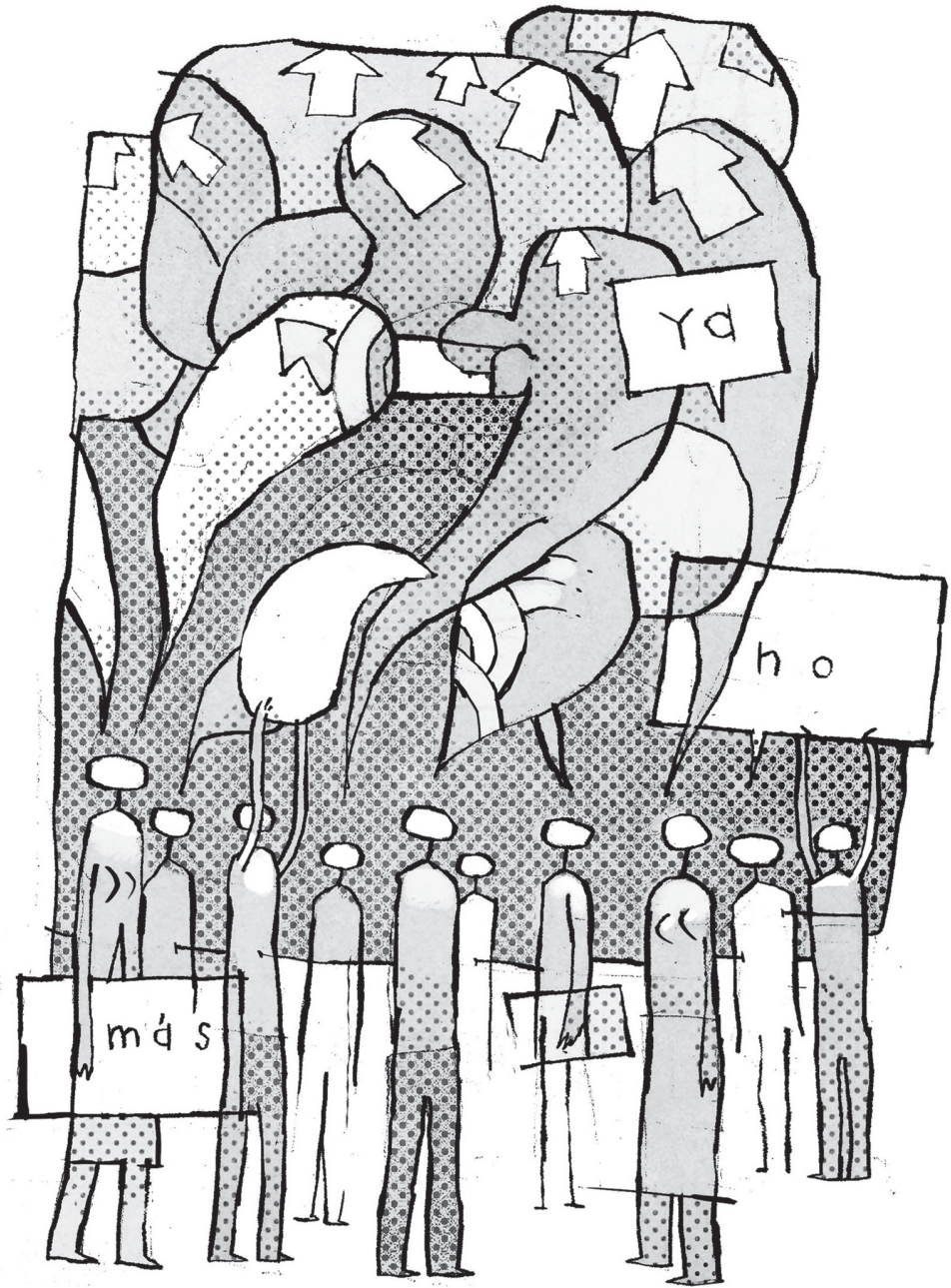
■ Contexto histórico y social

Aunque la importancia y la significación social, cultural y política de los pueblos indígenas y afrodescendientes no pueden reducirse a sus aspectos cuantitativos, resulta de interés considerar algunos indicadores demográficos. Como estos suelen ser motivo de disputa entre las organizaciones de esos pueblos y los gobiernos nacionales, haremos referencia principalmente a las estimaciones de los organismos internacionales.

Para los pueblos indígenas, tomaremos como principal referencia los datos del Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos

1. Me refiero particularmente a las experiencias realizadas por la Organización Indígena de Antioquia (oia), que ha venido desarrollando programas de educación superior en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia, y por la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesepe), que ha venido desarrollando una interesante iniciativa con el Instituto Superior Pedagógico Loreto y otra con el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya. Ver Guzmán Cáisamo y Laura García Castro: «Experiencias en educación superior de la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia» y Lucy Trapnell: «La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana», ambos en D. Mato (coord.): *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Iesalc-Unesco, Caracas, 2008, disponible en <www.iesalc.unesco.org.ve>; Raúl Rodríguez Torres et al.: «Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural: una experiencia de cooperación en la Amazonía peruana» en D. Mato (coord.): *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*, Iesalc-Unesco, Caracas, en prensa.

2. El primero de los libros del Proyecto Diversidad Cultural, Interculturalidad y Educación Superior, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc) incluye algunos reportes de experiencias de educación superior impulsadas por organizaciones afrodescendientes o que han contado con su participación. Ver Pedro A. Chavarría Lezama: «La interculturalidad: un desafío ineludible de la Bluefields Indian & Caribbean University»; Rubén Hernández Cassiani: «Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias»; y Félix Suárez Reyes y Ruth Lozano Lerma: «Balance y perspectiva de la etnoeducación para la diversidad en la Universidad del Pacífico» en D. Mato (coord.): *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior*, cit.; y Alta Suzzane Hooker Blandford: «La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uracan): Logros, innovaciones y desafíos» en D. Mato (coord.): *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Iesalc-Unesco, Caracas, 2009, disponible en <www.iesalc.unesco.org.ve>.



Indígenas de América Latina (Sisppi), del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (Celade), División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), que solo incluyen información para 12 países. Según esta fuente, en 2007 la proporción de población indígena respecto

En 2007 la proporción de población indígena respecto de la población total variaba entre aproximadamente 0,4% en Brasil y 62% en Bolivia y 41% en Guatemala ■

de la población total variaba entre aproximadamente 0,4% en Brasil y 62% en Bolivia y 41% en Guatemala, y se ubicaba en diversos valores intermedios en los restantes países (entre 5% y 10% para los casos de Chile, Ecuador, Honduras, México y Panamá, y alrededor de 2% para los casos de Costa Rica, Paraguay y Venezuela). Parece

necesario apuntar que el 6,8% de población indígena registrado en Ecuador es resultado de los datos del Censo de Población de 2001, en el cual se aplicó una metodología de autoidentificación. El modo de aplicación de esta metodología ha sido cuestionado por algunos especialistas y organizaciones indígenas, y a modo de contraste cabe mencionar que en 1999 el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) estimaba esta proporción en 25% y, más recientemente, la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie) la situó en 35%³. A falta de datos del Sisppi para algunos países, pueden considerarse otras fuentes; así, tenemos que en 2003 la población indígena de Perú se estimaba en 16% del total⁴; en 2004, la población indígena de Nicaragua se estimaba en aproximadamente 10%⁵, en tanto que Colombia se situaba en 1,83% según datos de 2001⁶.

Para el caso de las poblaciones afrodescendientes, se dispone de menos información demográfica. No obstante, existen algunas elaboraciones de datos microcensales y estimaciones hechas por técnicos de la Celade y la Cepal. Por ejemplo, en una publicación de la Cepal de 2000 se estimaba que la población afrodescendiente en América Latina era de aproximadamente 150 millones de personas, de las cuales cerca de 50% habitaba en Brasil, 20% en Colombia

3. D. Mato: «Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. Panorama regional» en D. Mato (coord.): *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*, cit., pp. 30-32.

4. Andrés Chirinos Rivera y Martha Zegarra Leyva: *Educación superior indígena en el Perú*, Asamblea Nacional de Rectores, Surco, 2005, p. 23.

5. Myrna Cunningham Kain: «Evolución, tendencias y principales características de la educación superior indígena en Nicaragua, a partir de la experiencia de Uraccan» en Unesco-Iesalc (comps.): *La educación superior indígena en América Latina*, Unesco-Iesalc, Caracas, 2003, pp. 171-195.

6. Avelina Pancho et al.: *Educación superior indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza*, Universidad de San Buenaventura Cali, Cali, 2004, pp. 25-26.

y 10% en Venezuela⁷. En un documento de 2005 basado en el procesamiento de datos microcensales de la ronda de censos de 2000, Marta Rangel estimaba que la población afrodescendiente de Brasil representaba 45% del total nacional, la de Ecuador 5%, la de Costa Rica 2% y la de Honduras 1%⁸.

Para comprender la situación actual de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, es necesario tomar en cuenta al menos algunos aspectos salientes de su historia. De no hacerlo, podría perderse de vista la densidad histórica de las inequidades y los conflictos existentes, así como la agenda de los movimientos sociales que han surgido de su seno. Como se sabe, la historia de América ha estado fuertemente marcada por la conquista y la colonización, con masacres, despojos de territorio, desplazamientos y reorganización social y territorial de los pobladores originales, así como con la importación masiva de contingentes de africanos esclavizados. Como parte de estos procesos, sus religiones fueron prohibidas, fueron forzados a adoptar el catolicismo, y en general también sus lenguas fueron prohibidas, cuanto menos en espacios públicos. Otro tanto ocurrió con sus conocimientos ancestrales, particularmente en el campo de la salud (se asociaban a la idea europea de «brujería»), pero también en otros ámbitos. La fundación de las nuevas repúblicas en el siglo XIX de ningún modo acabó con estas condiciones. Los nuevos Estados continuaron muchas de esas prácticas y, a través de sus políticas educativas y culturales, desarrollaron imaginarios nacionales homogeneizantes, negadores de las diferencias.

A pesar de estos procesos históricos, el exterminio físico de todas las poblaciones afectadas no fue completo. Esto, sumado a las oleadas migratorias posteriores, ha hecho que en la actualidad todos los países latinoamericanos exhiban una rica diversidad cultural. Pero, contra lo que sugieren algunas interpretaciones ingenuas de esta última expresión, las diferencias étnicas y raciales (según suelen definirse las diferencias que aluden respectivamente

7. Martín Hopenhayn, Álvaro Bello y Francisca Miranda: *Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio*, Serie Políticas Sociales N° 118, Cepal, División de Desarrollo Social, Santiago de Chile, 2006, p. 26.

8. «La población afrodescendiente en América Latina y los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Un examen exploratorio en países seleccionados utilizando información censal», ponencia presentada en el seminario «Pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe», Cepal / Fondo Indígena / Ceped, Santiago, 27 a 29 de abril de 2005, pp. 9-10. Ofrezco una presentación más detallada de datos demográficos generales y de acceso a la educación superior de estos grupos de población en D. Mato: «Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. Panorama regional», cit., pp. 29-35.

a los pueblos indígenas y afrodescendientes) están asociadas a inequidades moral, económica y socialmente insostenibles. Desde los comienzos de la conquista y colonización, los pueblos indígenas ensayaron diversas formas de organización para resistir la dominación, y otro tanto ocurrió con los africanos esclavizados y sus descendientes. Desde hace algunas décadas, esas formas comenzaron a ser analíticamente encuadradas dentro de la idea de «movimientos sociales». Los movimientos sociales indígenas y afrodescendientes son muy heterogéneos, como consecuencia tanto de los diversos pueblos de los que provienen como de las diferencias de los contextos nacionales y sus relaciones con los respectivos Estados y otros actores sociales, así como de los idearios de sus respectivos liderazgos. Reconocer esta heterogeneidad es fundamental para valorar apropiadamente las iniciativas en educación superior que han impulsado algunos sectores de estos movimientos.

Más allá de esas diferencias, en general puede constatarse que, frente a la vigencia de relaciones interculturales inequitativas de hecho, las organizaciones indígenas y afrodescendientes suelen proponer visiones de mundo, propuestas y políticas de «interculturalidad con equidad». A partir de esta idea, han luchado por reformas legales, incluso constitucionales, que tiendan

**Actualmente,
las constituciones de la
mayoría de los países
latinoamericanos
reconocen a los pueblos
indígenas derechos de
idioma e identidad y otros
de carácter cultural ■**

a hacer posible la materialización de esa consigna, comenzando por lograr el reconocimiento del carácter pluriétnico de los respectivos Estados nacionales, así como la existencia de formas de ciudadanía culturalmente diferenciadas, que algunos denominan «ciudadanía cultural» y que pienso que también podríamos denominar «ciudadanía con equidad».

Actualmente, las constituciones de la mayoría de los países latinoamericanos reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma e identidad y otros de carácter cultural. Hasta el presente, este reconocimiento está consagrado en las constituciones de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela. A esto se agrega el hecho de que en prácticamente todos los países de la región existen leyes específicas de protección de los derechos de estos pueblos, algunas de las cuales se expresan además en normativas específicas para el ámbito educativo. Sin embargo, en la mayoría de los casos estas normativas aún tienen escasos efectos prácticos.

■ Movimiento indígena, educación superior y ciudadanía con equidad

Como resultado de esas historias, contextos y luchas, así como de diversos factores internacionales que no es posible analizar aquí⁹, algunos Estados, instituciones de educación superior (IES) y fundaciones han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso y culminación de estudios para individuos indígenas y afrodescendientes en IES «convencionales». Pese a estos esfuerzos, las posibilidades efectivas de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar sus estudios en estos ámbitos son alarmantemente inequitativas, debido a diversas causas, en general asociadas a las largas historias de discriminación y a las condiciones estructurales de desventaja en las que estas se expresan en la actualidad. Sin embargo, debe apuntarse que esos programas y políticas están orientados a la «inclusión de individuos». Esto implica que, aunque desde ciertos puntos de vista constituyen un avance, no resuelven el problema de la exclusión de las historias, las lenguas, los saberes y las propuestas de esos pueblos en las IES. Por lo mismo, estos programas y políticas tampoco resultan suficientes para formar los cuadros técnicos, profesionales, gerenciales y políticos que demandan esos grupos de población, sus organizaciones sociales y los horizontes de transformación plasmados en las nuevas constituciones nacionales.

Son muy pocas las IES de América Latina que incorporan los saberes, lenguas, propuestas y modalidades de aprendizaje de esos pueblos en sus planes de estudio, y que contribuyen deliberadamente a la valoración de la diversidad cultural, la promoción de relaciones interculturales equitativas y de formas de ciudadanía que aseguren la igualdad de oportunidades (lo que llamo «ciudadanía con equidad»). La tarea de «interculturalizar toda la educación superior», de hacerla verdaderamente «universalista», en lugar de monocultural, subalternamente seguidora del legado europeo moderno e igualmente articulada al mercado mundial, sigue pendiente¹⁰. No obstante,

9. Limitaciones de extensión impiden tratar en estas páginas la importancia de algunos factores internacionales que hemos analizado en publicaciones anteriores. Ver D. Mato: «Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. Panorama regional», cit., y tb. «Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos» en D. Mato (coord.): *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina*, cit., pp. 13-78.

10. D. Mato: «Actualizar los postulados de la Reforma Universitaria de 1918: las universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas» en Emir Sader, Pablo Gentili y Hugo Aboites (comps.): *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), Buenos Aires, 2008, pp. 136-145; y D. Mato: «No hay saber 'universal', la colaboración intercultural es imprescindible» en *Alteridades* vol. 18 N° 35, 2008, pp. 101-116.

Existen programas de educación superior dirigidos a responder a las necesidades, demandas y propuestas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, aun cuando en muchos casos las organizaciones de estos pueblos no tienen un papel significativo en su orientación ■

producto de las luchas de los movimientos indígenas y afrodescendientes, así como de las de otros actores sociales, tanto latinoamericanos como extrarregionales, con agendas transformadoras convergentes, se han creado, en las últimas dos décadas, cerca de un centenar de IES y programas que, de maneras muy diversas, apuntan a resolver esta carencia. En Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Nicaragua, Perú y Venezuela existen, según los casos, IES o programas de educación superior creados y sostenidos por instancias estatales, o por IES «convencionales», que están principalmente dirigidos a responder a las necesidades, demandas y propuestas de los pueblos indí-

genas y afrodescendientes, aun cuando en muchos casos las organizaciones de estos pueblos no tienen un papel significativo en su orientación¹¹.

■ Algunas experiencias

En las páginas siguientes comentaremos algunas significativas experiencias de educación superior impulsadas por sectores del movimiento indígena.

La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) fue creada en 2003 por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Fundado en 1971, el CRIC es la autoridad tradicional de los pueblos indígenas del Departamento del Cauca, reconocido oficialmente como tal por el Estado colombiano. El CRIC también ha sido reconocido como autoridad educativa para los pueblos del Cauca por la Secretaría de Educación del Departamento del Cauca. Aunque hasta ahora la UAIIN no ha sido reconocida por el Ministerio de Educación Nacional, su funcionamiento se acoge a las facultades legales del CRIC. EL CRIC es una de las organizaciones indígenas más fuertes de Colombia. En el Cauca habitan, aproximadamente, 250.000 indígenas (cerca de 20% de toda la población indígena de Colombia), pertenecientes a nueve pueblos diferentes. Se trata del departamento con mayor densidad de población indígena del país. Según explican integrantes del equipo técnico y directivo de la UAIIN, desde

11. Ver D. Mato (coord.): *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior*, cit.; *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina*, cit.; y *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir*, cit.

su fundación el CRIC ha venido construyendo «una propuesta pedagógica estrechamente ligada con su proyecto político-cultural y con los proyectos y/o planes de vida de cada pueblo indígena. (...) El proceso organizativo en sus diversos espacios de reflexión y toma de decisiones fue asumiendo la educación como una herramienta política de reivindicación cultural». Comenzó por la formación de maestros bilingües, luego se crearon escuelas comunitarias y posteriormente se generaron diversos espacios para formar «dirigentes para la gobernabilidad, agentes para atender la salud, cuadros de producción para dinamizar los procesos de cultivo y producción de las tierras, procesos formativos para atender las diversas necesidades que el creciente movimiento indígena frente a un horizonte de mejoramiento de las condiciones de vida iba demandando en el marco de lo que actualmente se denomina el Sistema Educativo Propio». La UAIIN es resultado de una «experiencia organizativa de más de 30 años, en la búsqueda colectiva de una educación *propia* para los pueblos indígenas; es decir, de una educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales, algunas de ellas contenidas en el plan de vida de cada pueblo»¹².

El Centro Amazónico de Formación Indígena (CAFI) fue creado en 2006 por la Coordinación de las Organizaciones Indígenas de la Amazonia Brasileira (Coiab), luego de algunas experiencias piloto realizadas desde 2003. La Coiab fue fundada en 1989 y es la mayor organización indígena de Brasil. Nuclea a 75 organizaciones miembros (incluyendo asociaciones locales, federaciones regionales, organizaciones de mujeres, profesores y estudiantes indígenas) de los nueve Estados de la Amazonia brasileña. Esta organización representa a 430.000 personas (cerca de 60% de la población indígena de Brasil) de 160 pueblos indígenas, que ocupan 107 millones de hectáreas de territorio amazónico. Según explica Lucio Flores, indígena del pueblo terena, licenciado en Ciencias Sociales con maestrías en Religión y en Gestión Ambiental y miembro del equipo técnico de la Coiab, esta organización fue fundada para ser un instrumento de lucha y representación de los pueblos indígenas de la Amazonia brasileña. Su lucha se centra principalmente en la promoción y defensa de los que ellos consideran sus derechos básicos: tierra, salud, educación, economía, sustentabilidad e interculturalidad. El CAFI, que forma parte de la estructura organizativa de la Coiab, es un espacio para la formación de profesionales especialmente capacitados para actuar en las organizaciones indígenas.

12. Graciela Bolaños, Libia Tattay y Avelina Pancho: «Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural» en D. Mato (coord.): *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina*, cit., p. 156.

Incluye cursos que aseguran tanto la calidad de la formación técnica como la formación política para ser líderes, ciudadanos y militantes de la causa indígena. Flores enfatiza que crear un programa de este tipo requiere una mirada del pasado, una comprensión del contexto actual y, sobre todo, una reflexión profunda respecto del futuro. Actualmente, el CAFI está gestionando el reconocimiento oficial del Estado brasileño¹³.

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi» (Casa de la Sabiduría) es una propuesta de educación superior cuya creación fue patrocinada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie) y el Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI). La Conaie se constituyó en 1986 y nuclea organizaciones de todos los pueblos indígenas del Ecuador; ha realizado numerosas movilizaciones de alcance nacional que han desafiado a varios gobiernos ecuatorianos y liderado importantes reformas constitucionales y políticas en ese país. En 2005, tras nueve años de intenso trabajo técnico y de movilización política, la Universidad Amawtay Wasi (UAW) fue reconocida por el Consejo Nacional de Educación Superior (Conesup), y desde entonces forma parte del Sistema Nacional de Educación Superior. Entre los campos en que ofrece formación cabe destacar los de Derechos Humanos y Pueblos Indígenas, Agroecología, Ciencias de la Educación y Arquitectura. La universidad se propone «contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza y el Ser Humano sustentándose en el bien vivir comunitario como fundamento de la construcción del Estado Plurinacional y la Sociedad Intercultural»¹⁴. Como expone Luis Sarango, indígena *kichwa*¹⁵, doctor en jurisprudencia y rector de la UAW, la universidad se denomina «intercultural» porque su oferta académica y reivindicaciones

no son exclusivamente para pueblos indígenas, sino que desde la visión indígena se construye un espacio académico para todas las sociedades y pueblos que conforman el actual Ecuador. Si bien la «interculturalidad» entendida desde una visión originaria es un ideal que se encuentra construyéndose, es necesario entonces que las diferentes

13. Lucio Flores: “Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI)” en D. Mato (coord.): *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina*, cit., pp. 104-112.

14. Luis Fernando Sarango: «Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas ‘Amawtay Wasi’». Ecuador/Chinchaysuyu» en D. Mato (coord.): *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina*, cit., p. 193.

15. Los miembros del pueblo indígena cuyo nombre, como el de su lengua, ha sido castellanizado como «quechua» pronuncian y escriben su nombre de manera diferente en Ecuador a como lo hacen en Bolivia y otros países que habitan. En Ecuador, usualmente lo pronuncian y escriben como *kichwa*, mientras que en Bolivia, Perú, Colombia, Chile y Argentina utilizan *kechwa*, y en algunos casos *quechua*.

sociedades empiecen a cultivar nuevas relaciones societales basadas en el respeto al otro/otros pero con equidad. La universidad se llama «de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas» en razón de que la iniciativa de su creación, su concepción filosófica y metodológica surge de las nacionalidades y pueblos indígenas, pero que de ningún modo quiere decir que es exclusiva o solo para indígenas.¹⁶

Un aspecto saliente de la UAW es su crítica a la idea de «desarrollo», la cual, sostienen, lleva implícitos los conceptos de evolución, civilización, homogeneización, competencia y progreso, y se ha impuesto a otras formas de ver el mundo y concebir el bienestar. A esta idea le oponen el concepto de *sumak kawsay* («buen vivir comunitario»). Según este criterio, el bienestar no se mide mediante estadísticas, sino en referencia al bienestar armónico colectivo, el bienestar horizontal de la comunidad. Consideran que este es un aporte de los pueblos indígenas a la humanidad en su lucha por demostrar que hay un pensamiento alternativo al hegemónico, que cada pueblo tiene su forma de ver el mundo que debe ser respetada¹⁷. Las autoridades de esta universidad rinden cuentas tanto a la Conesup como a la Conaie.

La creación de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK) es resultado de la colaboración entre organizaciones indígenas de base y nacionales de Ecuador, Perú y Bolivia nucleadas en la

Red Intercultural Tinku¹⁸. Su rector, el educador Leonel Cerruto, indígena *kechwa* de Bolivia, sostiene que la UNIK fue creada como un instrumento en la lucha por los derechos de los pueblos originarios. Explica que el objetivo central de la UNIK es el fortalecimiento de la organización territorial comunitaria de las naciones originarias para alcanzar el gobierno propio, con el trabajo educativo como instrumento principal. Según afirma Cerruto, no se puede concebir un sistema educativo desagregado del proyecto histórico del movimiento indígena: de reconstitución territorial, política y cultural, el autogobierno. Un segundo objetivo es desarrollar los instrumentos y las capacidades prácticas comunitarios para

La creación de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK) es resultado de la colaboración entre organizaciones indígenas de base y nacionales de Ecuador, Perú y Bolivia ■

16. L.F. Sarango: ob. cit., p. 193.

17. L.F. Sarango: ob. cit; Universidad Intercultural Amawtay Wasi: *Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypish Yachakuna / Aprender en la sabiduría y el buen vivir / Learning Wisdom and the Good Way to Live*, Universidad Intercultural Amawtay Wasi, Quito, 2004.

18. Leonel Cerruto: «La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK)» en D. Mato (coord.): *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina*, cit., pp. 123-153.

ejercer ese autogobierno. Por eso, la primera carrera que creó la UNIK fue la de Pedagogía Intercultural, posteriormente la de Derechos Indígenas y más recientemente la de Gestión Pública Plurinacional Comunitaria, esta última para formar tanto gestores públicos como de las organizaciones sociales que deben apoyar el nuevo Estado Plurinacional. En 2004, el diputado Alberto Luis Aguilar Calle presentó un proyecto de ley para que la UNIK se convirtiera en universidad pública, que no fue aprobado por razones presupuestarias. El actual presidente, Evo Morales Ayma, fue uno de los firmantes del proyecto. Actualmente, la UNIK opera en cinco regiones del país, pero desde 2006, con la elección de Aguilar Calle como prefecto de Oruro, comenzó una etapa especial para la UNIK, ahora ligada directamente al desarrollo departamental y la organización territorial comunitaria de las naciones indígenas de ese departamento. Adicionalmente, en agosto de 2008 el presidente Evo Morales Ayma emitió el decreto supremo N° 29.664, que ordena la creación de la Universidad Indígena de Bolivia, organizada a través de tres ejes lingüístico-

La reforma constitucional de 1987 identifica a Nicaragua como un país multiétnico, multilingüe y pluricultural, reconociendo la existencia de los pueblos indígenas y afrodescendientes. El país cuenta con dos regiones autónomas en su Costa Caribe: juntas, representan 52% del territorio nacional ■

culturales: quechua; aymara; guaraní y de los pueblos del Oriente. Este hecho, trascendental para la educación indígena en Bolivia, ha comprometido a la UNIK a poner su experiencia de varios años al servicio de esta iniciativa.

La reforma constitucional de 1987 identifica a Nicaragua como un país multiétnico, multilingüe y pluricultural, reconociendo la existencia de los pueblos indígenas y afrodescendientes y de las comunidades étnicas que viven en el territorio. El país cuenta con dos regiones autónomas en su Costa Caribe: juntas, representan 52% del territorio nacional. Según explica Alta Hooker, afrodescendiente y actual rectora de la Universidad de las Regiones

Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uraccan), la universidad fue creada por un grupo de líderes y lideresas indígenas y afrodescendientes de ambas regiones autónomas, con el propósito de asegurar el acceso a formación profesional, evitar la fuga de cerebros, mejorar las condiciones de vida, luchar contra el racismo institucionalizado, la exclusión y la marginación y aportar al desarrollo nacional desde sus peculiaridades. La mayoría de los estudiantes de la Uraccan proviene de las comunidades indígenas, afrodescendientes y de territorios

rurales con población mestiza. La Uraccan fue autorizada por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) en 1992, y en 2003 fue declarada «patrimonio de los pueblos indígenas y comunidades étnicas», por ambos Consejos Regionales Autónomos. La Uraccan se identifica como una universidad comunitaria intercultural, que acompaña procesos de desarrollo con identidad de los pueblos indígenas, mestizos, comunidades étnicas y afrodescendientes para la promoción de la ciudadanía intercultural. Se propone desarrollar procesos educativos con pertinencia étnica, cultural y social de calidad, y acompañar al liderazgo local para el impulso de procesos de desarrollo humano con identidad y sostenibilidad, fortalecer el régimen de autonomía a través de la formación de recursos humanos, impulsar procesos de revitalización étnica y cultural y establecer espacios de reflexión, discusión y debate en los niveles local, nacional e internacional donde se aborden temas relativos al ejercicio y goce de los derechos humanos y ciudadanos. Actualmente, un número importante de graduados de la Uraccan ocupa cargos de dirección e intermedios en instituciones y organizaciones, así como docentes en la misma universidad. Algunos graduados son diputados regionales y nacionales, concejales regionales y municipales, alcaldes y delegados de instituciones gubernamentales¹⁹.

La rectora Alta Hooker explica:

Los pueblos indígenas y afrodescendientes de América (...) por muchos años han venido luchando por sus derechos históricos y ancestrales, por su autonomía y su autodeterminación para poder ejercer sus derechos fundamentales de definir su propio futuro y bienestar. Han venido luchando desde espacios de desventaja, al estar ubicados mayoritariamente en territorios que han sido empobrecidos por los gobiernos de turno con altos niveles de desempleo, analfabetismo, mortalidad infantil y materna, con poco acceso a servicios básicos de calidad, especialmente a la educación pertinente a todos los niveles. En el caso de la Costa Caribe nicaragüense, esto también ha sido una realidad, con la excepción de que, después de un proceso largo y difícil y en base a la negociación y concertación entre líderes indígenas y afrodescendientes de la Costa Caribe y el Pacífico nicaragüense, se logra aprobar la ley de autonomía como base para el buen vivir de los pueblos indígenas, afrodescendiente y mestizos costeños (...). Teniendo este marco como base se funda la Uraccan, para que desde el conocimiento adquirido por la educación pertinente, los recursos humanos preparados puedan administrar el proceso de autonomía con responsabilidad y pertinencia social para dejar de ser sujetos de intervención y ser sujetos de nuestro propio desarrollo con identidad.²⁰

La Universidad Indígena Intercultural (UII) comenzó sus actividades en 2005. Fue creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

19. A. Hooker: ob. cit., pp. 279-292.

20. *Ibíd.*, pp. 295-296.

de América Latina y el Caribe. Creado en 1992, el Fondo Indígena es el único organismo multilateral de cooperación internacional especializado en la promoción del autodesarrollo y el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Constituido por 22 países miembros (19 de América Latina y tres extrarregionales), la representación paritaria en igualdad de condiciones entre los delegados gubernamentales e indígenas de los Estados miembros es la condición fundamental que determina su carácter institucional, basado en la construcción de consensos. Los pueblos, comunidades y organizaciones indígenas participan directamente en los planes, programas y proyectos de la institución, así como en los órganos de gobierno y dirección²¹. La UII fue creada para dar respuesta a las necesidades de los pueblos indígenas de contar con oportunidades de formación académica sustentadas en su propia espiritualidad y cosmovisión, que revaloricen y desarrollen los conocimientos y saberes propios²². La UII está conformada por una Red de Centros Asociados, en la cual participan algunas de las universidades antes mencionadas, como la Universidad Amawtay Wasi, la UAIIN y la Uraccan. La circulación de sabios y profesionales entre estas universidades es permanente, lo mismo que la de estudiantes.

■ Ideas para el debate

Las experiencias de educación superior impulsadas por las organizaciones indígenas permiten formar profesionales y técnicos capaces de desempeñarse de maneras sensibles y eficaces en países culturalmente diversos, en campos tales como salud, manejo ambiental, desarrollo sostenible, derecho,

Las experiencias de educación superior impulsadas por las organizaciones indígenas permiten formar profesionales y técnicos capaces de desempeñarse de maneras sensibles y eficaces en países culturalmente diversos ■

educación (básica, secundaria y universitaria), entre otros, tanto en el sector público como en el privado. Desde luego, también resultan útiles para formar a los técnicos y dirigentes que esas organizaciones necesitan para el desarrollo de sus propias prácticas. No obstante, las iniciativas de estos movimientos en materia educativa suelen despertar reservas en algunos sectores que se preguntan por qué estos grupos sociales habrían

21. <www.fondoindigena.org/index.shtml>.

22. <www.reduii.org/sitio.shtml?apc=&s=i>.

de tener la prerrogativa de impartir educación a partir de sus propios idearios. Las respuestas de las dirigencias de estos movimientos suelen ser que esto es necesario en la medida en que la educación «oficial» no enseña sobre sus historias, lenguas, saberes, problemas y propuestas de futuro, pero en cambio sí lo hace sobre la historia y cultura «oficial» de cada Estado. Además, arguyen que, si puede haber universidades confesionales (católicas y otras), empresariales y de elite, también puede haber universidades indígenas o afrodescendientes, entendidas no como cotos cerrados y excluyentes, sino como instituciones de carácter intercultural abiertas a todas las personas interesadas, pero en las cuales la interculturalidad es pensada y expresada en los planes de estudio y estrategias de aprendizaje a partir de las concepciones de los pueblos indígenas o afrodescendientes, a partir de sus visiones de mundo, sus interpretaciones de la historia humana, sus aprendizajes y sus propuestas de futuro.

Que la educación intercultural parta de la visión de mundo «oficial» de Estados que escasamente valoran la importancia de las diferencias culturales, que presuponen que las «otras culturas» son obstáculos al desarrollo y que tarde o temprano todos los ciudadanos deberán ser «modernos», o que lo haga desde la visión de mundo de movimientos sociales que afirman la importancia de las diferencias y la necesidad de que los Estados se reconozcan como expresión de sociedades pluriculturales, no es lo mismo. Esta diferencia es fundamental, puesto que implica tomar en cuenta las lenguas, los saberes y las culturas de esos «otros», aprender sobre sus historias y sus problemas y propuestas, del mismo modo que se debe aprender de la «historia oficial» y de la «ciencia moderna» lo que se pueda y criticar lo que sea necesario. Así, entre otras cosas, implica pensar el futuro de nuestras sociedades no en términos de «desarrollo» (entendido todavía en relación con las ideas de progreso y crecimiento económico, por más parches de «sostenible» que se le pongan), sino en términos de «buen vivir», de manera coherente con cosmogonías que entienden que los humanos somos parte de eso que llamamos «naturaleza», y no una especie pretendidamente superior que tiene el planeta a su servicio y lo visualiza y maneja como fuente de «recursos naturales». Unos pocos siglos de hegemonía de la cosmovisión occidental moderna nos han puesto ante desertificaciones, contaminación de las aguas, calentamiento global, cambio climático y otros desastres que aún estamos tratando de superar. Esto nos ha obligado a reconocer la estrechez de miras de la cosmovisión occidental moderna y sus potencialmente catastróficas consecuencias. Esas otras cosmogonías aún pueden ayudarnos a cambiar el rumbo. Esto hace al sustrato de las experiencias de educación superior que estos movimientos sociales están impulsando.

Así, el valor transformador de las experiencias de educación superior impulsadas por sectores de los movimientos indígenas no solo debe verse en términos de su papel para formar cuadros técnicos, profesionales y políticos (cosa que sin duda todos los movimientos sociales requieren, sean estos progresistas o conservadores), sino también en referencia a su capacidad de facilitar una reflexión crítica sobre las sociedades contemporáneas y sus posibilidades futuras. Contra lo que prejuiciosamente suelen afirmar algunos sectores, esta crítica no suele formularse desde puntos de vista que implican un «retorno al pasado», sino a partir de propuestas de futuro que buscan asegurar no solo la sostenibilidad ambiental, sino también la social, y en general más y mejor democracia y mejor calidad de vida.

Si entendiéramos «democracia» solo como la realización de elecciones, la vigencia de las instituciones y normativas constitucionalmente consagradas, etc., entonces, al ocuparnos de los temas de los movimientos sociales, la democracia y la ciudadanía, no tendríamos por qué prestar atención a los avances e innovaciones en educación superior que los movimientos sociales han desarrollado por sí mismos o en alianza con otros sectores sociales de algunas sociedades latinoamericanas, o bien a los que algunos Estados y universidades «convencionales» han puesto en marcha en respuesta a las demandas y propuestas de dichos movimientos. En cambio, si entendemos la democracia como la ampliación (no solo cuantitativa) de la ciudadanía y la participación efectiva de los más diversos grupos sociales en el diseño de las sociedades nacionales de las que forman parte, entonces analizar el papel de las IES resulta imperioso, por lo menos en dos tipos de factores. Por un lado, interesa examinar cuál ha sido el papel de las IES en la formación de cuadros políticos, profesionales y técnicos provenientes de grupos sociales que sufren algún tipo de discriminación u obstáculos para el ejercicio pleno de sus derechos, para que estén en mejores condiciones de construir más y mejor democracia. Además, interesa analizar de qué maneras, si de algunas, las oportunidades de formación que las IES ofrecen a la ciudadanía en general (sin distinguir grupos sociales) resultan pertinentes para la diversidad social y cultural de las sociedades latinoamericanas. Es decir, si forman profesionales y técnicos capacitados respecto de la diversidad cultural de sus respectivos países, y con ello visiones de mundo, valores, modos de producción de conocimiento, tecnologías, lenguas, etc., significativos para sus respectivos campos de acción. Estos aspectos no deberían interesar solo a los antropólogos u otros especialistas, sino también, por ejemplo, a los médicos, que deben tratar a pacientes de diferentes culturas y que probablemente serían mejores profesionales si manejaran conocimientos provenientes de esas

otras culturas (en contraste con las corporaciones farmacéuticas transnacionales que se apropian de secretos de herbolaria indígena y los patentan en su propio beneficio). Pero también serían útiles a los abogados, que deben tratar casos en diversos contextos culturales, en algunos de los cuales prevalecen modalidades de control, regulación y solución de conflictos diferentes a los estudiados en sus universidades de origen; a los economistas y a otros profesionales del «desarrollo», que en general no se encuentran capacitados para pensar otras modalidades de producción y calidad de vida. ☒

ESTUDIOS INTERNACIONALES

Enero-Abril de 2010

Santiago de Chile

Nº 165

ARTÍCULOS: **Soledad Torrecuadrada**, Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas: antecedentes, consecuencias y perspectivas. **Gilberto Aranda**, Experiencias paradiplomáticas en la región de Tarapacá y su proyección subregional. **Raúl Allard**, Actores, tendencias y nuevas temáticas en el mundo global: desafíos para Chile y América Latina. **Emma Mendoza y Vadim Pérez**, Energías renovables y movimientos sociales en América Latina. **M. Florencia Rubiolo y Paola Baroni**, Unasur: una alternativa de integración frente a desafíos internacionales emergentes. DOCUMENTOS: **Carlos Pareja**, Comentario a Mesa redonda sobre las relaciones Chile-Perú. OPINIÓN: **Pedro Oyarce**, La OEA y la cooperación hemisférica. **Carlos Despósito**, Soberanía e igualdad en el derecho internacional. RESEÑAS.

Estudios Internacionales es una publicación del Instituto de Estudios Internacionales de la Universidad de Chile. Condell 249, Casilla 14187 Suc. 21, Santiago 9, Chile. Tel.: (56-2) 4961200. Fax: (56-2) 2740155. Correo electrónico: <rcave@abello.dic.uchile.cl>.