



Luis Enrique López
(editor)

Interculturalidad, educación y ciudadanía

Perspectivas
latinoamericanas



plural
EDITORES

Interculturalidad, educación y ciudadanía
perspectivas latinoamericanas

Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas

Luis Enrique López
—editor—



© De esta edición FUNPROEIB Andes, 2009
© De los trabajos individuales, los autores
© Plural editores, 2009

Primera edición: octubre 2009

ISBN: 978-99954-1-248-7
Depósito legal: 4-1-2330-09

Producción
Plural editores
Av. Ecuador 2337, esq. C. Rosendo Gutiérrez
Tel. 2411018 / casilla 5097 / La Paz-Bolivia
www.plural.bo / e-mail: plural@plural.bo

Impreso en Bolivia

Índice

Introducción	7
--------------	---

PRIMERA SECCIÓN: INTERCULTURALIDAD Y CIUDADANÍA

<i>La interculturalidad para todos en América Latina</i> Ruth Moya	21
<i>Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe</i> <i>Implicancias para la educación</i> Álvaro Bello M.	57
<i>La educación intercultural para todos en el Ecuador: ¿discurso o realidad?</i> Sebastián Granda Merchán	77
<i>¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia?</i> Inge Sichra	95
<i>Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur</i> <i>pistas para una investigación comprometida y dialogal</i> Luis Enrique López	129

SEGUNDA SECCIÓN:
INTERCULTURALIDAD, CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN SUPERIOR

<i>Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe</i> Luis Enrique López, Ruth Moya y Rainer Enrique Hamel	221
<i>La educación superior indígena y el movimiento indígena en Guatemala</i> Demetrio Cojtí Cuxil	291
<i>Pueblos indígenas, educación y transformación de la universidad en Bolivia</i> Guido Machaca Benito	325
<i>Desde la escuela y hasta la universidad: educación propia para un buen y mejor gobierno</i> Graciela Bolaños	355
<i>Os povos indígenas nas instituições de educação superior. A experiência do Projeto Rede de Saberes</i> Antonio J. Brand, Adir Casaro Nascimento, Hilario Aguilera Urquiza	377
<i>Los desafíos de la formación de profesores indígenas en Brasil: el caso de la licenciatura intercultural de la Universidad Federal de Roraima</i> Maxim Repetto, Maria Luiza Fernandes, Isabel Maria Fonseca, Fabio Almeida de Carvalho	397
<i>Educación superior y descentramiento epistemológico</i> Fernando Prada y Luis Enrique López	427

COLOFÓN:
UNIVERSIDAD, PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN CIUDADANA
EN CONTEXTOS MULTIÉTNICOS EN AMÉRICA LATINA

<i>Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina</i> Álvaro Bello M.	455
--	-----

Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe

*Luis Enrique López, Ruth Moya y Rainer Enrique Hamel*¹

Introducción

Este texto surge de la preocupación compartida por el Programa “México Nación Multicultural” de la Universidad Autónoma de México y por el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), con sede en la Universidad Mayor de San Simón de Bolivia, por establecer perspectivas y experiencias de diversos países latinoamericanos, que den cuenta de la situación actual y de las proyecciones de la Educación Superior Indígena en América Latina y el Caribe.

El trabajo se compone de cuatro partes. En la primera se presenta un análisis de los procesos por los que transitan las demandas o reivindicaciones indígenas por una educación terciaria de pertinencia y

1 Lingüistas con amplia experiencia de trabajo con poblaciones indígenas, particularmente desde el ámbito de la educación intercultural bilingüe. Los tres fuimos invitados y comisionados por José del Val, Director del Programa “México Nación Multicultural”, para la preparación de este balance que se constituyó en el documento de base para motivar la discusión y el análisis de la relación entre pueblos indígenas y educación superior en el Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina de Tepoztlán, México, marzo 2007. Agradecemos muy especialmente a José del Val y al programa que dirige por permitirnos incluir esta versión del texto en este volumen.

calidad. En la segunda parte se diseña una tipología de los programas e instituciones en actual desarrollo. Sobre esta base, la tercera parte presenta un balance crítico de los avances y limitaciones que experimenta el campo. Para, por último, concluir con un esbozo de recomendaciones que contribuyan a la formulación de esquemas orientadores de una educación superior intercultural pertinente y de calidad, así como de mecanismos de gestión apropiados para el intercambio horizontal y la creación de redes universitarias en América Latina.

A través del texto se hace mención, a manera de casos, sólo a algunas experiencias nacionales y regionales de educación superior indígena que trabajan en el ámbito de la educación superior indígena. Como se podrá apreciar, estas menciones no son exhaustivas ni incluyen todas las experiencias de educación superior en curso en América Latina. Siendo un campo en permanente evolución, las referencias a algunas experiencias y acciones específicas sólo sirven para dar cuenta de procesos en curso, y, en tal sentido, han sido incorporadas en nuestro análisis.

Diagnóstico de la situación actual

Ya no somos lo que ustedes nos obligaron a ser. Tenemos todo: ojos, corazón y voluntad, para luchar por nuestros derechos; vamos a defender lo que es nuestro. Sabemos lo que tenemos que hacer, sabemos que tanto ustedes como nosotros tenemos dignidad y valores propios; es hora de mirarnos frente a frente y vivir como iguales, es hora de aprender los unos de los otros, para estar en equilibrio con la Pachamama.

Pensamiento indígena Puruguay²

La cuestión de la diversidad cultural se viene discutiendo en las últimas dos décadas, en el seno de las sociedades latinoamericanas, no pocas

2 Tomado de Sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna. Aprender en la sabiduría y buen vivir. Learning Wisdown and the Good Way to Live. Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi. Quito: UNESCO. 2004. 151.

veces cuestionando el carácter unitario y uniforme del Estado-nación, como, por ejemplo, ocurre en Bolivia y en Ecuador. No obstante, bajo esta noción general de diversidad cultural existen configuraciones ideológicas diferenciadas que han dado lugar a distintas respuestas estatales y privadas respecto a la educación superior de los pueblos indígenas y negros.

Estas diferencias tienen que ver con múltiples factores: los propios procesos históricos nacionales y regionales, el grado de desarrollo organizativo de los movimientos indígenas y de otros grupos étnicos, las respuestas estatales y sociales frente a las situaciones de indefensión, riesgo y exclusión en las que viven los pueblos indígenas (cf. Aylwin 2005, entre otros). A ellos se añaden los desarrollos normativos e institucionales que amparan o definen el carácter de los derechos de los pueblos indígenas (cf. Proyecto de Declaración Universal de Derechos Indígenas) y el comportamiento de los organismos de cooperación nacional e internacional frente a esta misma problemática asociada a la diversidad.

Ante este conjunto de características de la diversidad cultural existen distintas posturas teóricas y políticas, que se debaten sobre todo entre la posición multiculturalista tomada del liberalismo anglosajón contemporáneo (cf. Kymlicka 2002, 2003) y la tradición latinoamericanista que aboga por una interculturalidad en todo y para todos. Esta constelación de ideas y procesos socioculturales configura el escenario en el cual emergen las propuestas universitarias de atención a los pueblos indígenas. De ahí que, en cada caso, sería necesario establecer una comprensión del significado político y pedagógico más profundo de la interculturalidad.

En este texto centramos la discusión en la relación entre pueblos indígenas y educación superior, en tanto las demandas por cambios profundos en este nivel educativo son resultado, en muchos países de la región, del movimiento indígena organizado y de la interpelación a su condición educativa por parte de líderes indígenas. No obstante, diversos elementos del diagnóstico que presentamos a continuación y muchas de las necesidades, demandas y propuestas tienen que ver también con la problemática de la población afroamericana o afro-

descendiente de América Latina. Resulta obvio que en algunos países de la región, como Brasil o Colombia, la cuestión afrodescendiente es más apremiante, por su demografía, que la indígena. En estos y en otros casos, la discusión respecto a educación superior y diversidad sociocultural y étnica debería extenderse para incluir a los afrodescendientes o afroamericanos. Una perspectiva intercultural de la educación superior no puede ni debe obviar ni éstas ni otras especificidades étnicas diferenciadas –como aquellas más recientes producto de migraciones a nuestro continente–, consideramos que es preciso atender de manera especial y prioritaria la cuestión indígena en tanto interpela el carácter mismo de nuestras sociedades y la historia de la construcción de nuestros Estados nacionales.

La persistencia de la inequidad

Los rasgos coloniales de la formación social latinoamericana hacen que persistan condiciones de inequidad y desigualdad, como se desprende, entre otros factores, de la falta de democracia y de participación social, el rezago educativo, la condición de pobreza y extrema que marca a la población indígena.

Para los pueblos indígenas y negros, el escenario socioeconómico nacional e internacional de corte neoliberal viene acompañado de más incertidumbres y problemas. La falta de oportunidades económicas y los desplazamientos o la expulsión de los pueblos indígenas de su hábitat tradicional e incluso de las áreas urbanas que se vieron precisados a ocupar a partir de la expulsión del campo, incide en procesos migratorios de carácter compulsivo, dentro y fuera de las fronteras nacionales, a pesar del endurecimiento de las políticas migratorias de los países receptores de migrantes. Entre los años 2000 y 2006, por ejemplo, 3,4 millones de mexicanos se vieron obligados a migrar hacia los Estados Unidos, entre los cuales se encuentra un alto porcentaje de indígenas. Es igualmente notorio el creciente despoblamiento de comunidades rurales ecuatorianas y bolivianas, junto al desmembramiento de las familias indígenas, producto de la migración hacia Europa, particularmente hacia España e Italia. En distintas regiones

muchas comunidades rurales son hoy ocupadas preferentemente por ancianos y niños, e igualmente muchas familias han perdido sea a la madres, al padre o a ambos, cuando ellos se convierten en migrantes laborales fuera de su país de origen, muchas veces para sufrir también explotación y discriminación.

Más grave aún ha sido el hecho que, históricamente y desde su constitución, los Estados latinoamericanos se han mostrado renuentes a reconocer los derechos colectivos que los indígenas tienen como pueblos, bajo la premisa liberal de la igualdad ante la ley, adoptada desde inicios de la República. Bajo este principio, las constituciones de nuestros países les reconocían a los indígenas ciertos derechos individuales. En muchos casos, sea en normas de menor rango o en las propias constituciones, se colocaron cerrojos que impedían el acceso universal por parte de los indígenas al usufructo de tales derechos. En Bolivia, por ejemplo, indígenas obtuvieron el derecho al voto recién con la Revolución Nacional de 1952, cuando se abolió la norma que reconocía el derecho al sufragio únicamente a quienes eran letrados y tenían renta.

Producto de la propia reivindicación y lucha indígena como de una mayor apertura internacional, muy paulatinamente han ocurrido cambios a favor de los pueblos indígenas y negros y, en unos países más que en otros, apenas se vislumbra ahora su reconocimiento como sujetos colectivos de derecho público. Así ocurrió en Ecuador, por ejemplo, a raíz de los levantamientos indígenas que tuvieron lugar en la década de los noventa, y, en menor medida, también en Guatemala, luego de la suscripción de los Acuerdos de Paz entre el gobierno de ese país y la guerrilla de la Unión Nacional Revolucionaria Guatemalteca (UNRG). También en otros países de la región la aprobación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), de 1989, tuvo su impronta tanto entre las organizaciones indígenas como en los propios Estados; los que lo ratificaron y, por ende, convirtieron en ley nacional, se vieron ante la necesidad de conciliar los preceptos de esta nueva norma con las disposiciones nacionales vigentes. En varios países, esto conllevó a la reforma de sus constituciones. Pese a ello, todavía no es suficientemente reconocido el aporte indígena

y negro en la preservación y la custodia de la diversidad cultural y natural, y menos aún en la economía nacional.

Por su parte, el acceso desigual a oportunidades económicas, políticas, sociales, culturales y educativas continúa siendo la norma. En la mayoría de las leyes latinoamericanas, por ejemplo, siguen siendo más importantes los bienes monumentales de las culturas ancestrales que las etnias y los pueblos indígenas vivos.

Constituyen graves amenazas para los pueblos indígenas y negros las distintas formas de despojo de sus tierras y territorios, la depredación y degradación de su medioambiente, la enajenación cultural, la desestructuración de la vida comunitaria y de los valores sociales y morales que hasta ahora han permitido su cohesión e identidad (BID 2006).

Las tasas de pobreza de los indígenas latinoamericanos apenas se han modificado, y, en su conjunto, los pueblos indígenas se encuentran en graves condiciones de pobreza material (Hall y Patrinos 2005). Investigaciones económicas y sociales realizadas sobre esta materia dan cuenta que ser indígena incrementa la probabilidad de un individuo de ser pobre (Ibíd.).

En cuanto a los servicios de educación, si bien en las últimas dos décadas se observó un mejoramiento sustancial de la cobertura, y el acceso y la permanencia de los niños y niñas indígenas, persisten los crónicos problemas de analfabetismo, baja escolaridad promedio y menor calidad educativa. Además, en materia de salud, continúan los altos índices de morbilidad y mortalidad, especialmente la materno infantil (BID 2006). Por ejemplo, en Guatemala, México, Perú y Bolivia la población indígena se caracteriza por una escolaridad considerablemente menor que la de los no-indígenas y, aunque la brecha se ha ido acortando en los últimos años, los resultados alcanzados por los educandos indígenas son siempre menores que los de los criollos y mestizos, hecho que sugiere una calidad educativa no adecuada (Hall y Patrinos 2005). Ello conlleva a que en Guatemala sólo el 12,8% de la población indígena se matricule en la secundaria (Banco Mundial 2007).

Tampoco se ha resuelto el acceso a la tierra ni se ha solucionado satisfactoriamente y en todos los países la titularidad de las tierras o de

los territorios. Cuando esto ocurre, la misma titularidad de las tierras o territorios implica la concepción de la “propiedad” individual de la tierra, hecho que se contrapone a las prácticas indígenas que favorecen el usufructo colectivo y el uso racional y sustentable de los recursos. No obstante, cabe reconocer los esfuerzos de las últimas dos décadas de reconocimiento de territorios indígenas en algunos países como Brasil y Bolivia. En el último, el reconocimiento y la titularización de Tierras Comunitarias de Origen (TCO), de naturaleza colectiva, desde fines de los años ochenta, han sentado las bases para cada vez mayores reivindicaciones que en algunos casos se extienden hoy a los recursos del subsuelo, en la medida en que la concepción se ha modificado desde una perspectiva de tierra a territorio.

Aún cuando los Estados nacionales han previsto formas de consulta a los pueblos indígenas para el establecimiento de proyectos modernos de extracción de sus recursos naturales, en la mayoría de casos estos mecanismos se vuelven letra muerta frente a las distintas formas de presión, de desinformación y de cooptación a los cuales, en su conjunto, están sometidos los pueblos indígenas. Por ejemplo, los uwas de Colombia debieron amenazar al gobierno colombiano con un suicidio colectivo frente al avance de las firmas petroleras en su territorio (www.uwacolombia.org), pero, pese a que algunas instancias judiciales e incluso el Consejo Constitucional reconoció el derechos de los uwas, el gobierno colombiano ha intentado seguir adelante autorizando a la OXI para que explote campos petrolíferos ubicado en territorio uwa, situación aún irresuelta (Ibíd.). Igualmente conocido es el caso de los huaorani en Ecuador en contra de una compañía petrolera transnacional, a la cual expulsaron de su territorio en 1948 (Stoll 1985: 404-411), para sesenta años después sufrir los efectos tanto medioambientales como sociales de la ocupación de sus territorios por parte de diversas empresas transnacionales (<http://www.etniasdecolombia.org>)³. También lo es el de diversas

3 La edición del 27.01.06 de Etnias de Colombia, Actualidad Etnica consigan al respecto que: “Actualmente 5 petroleras transnacionales y 2 empresas nacionales deterioran el territorio del Huaorani. Repsol de España en el Bloque 16,

comunidades andinas del Perú, organizadas bajo CONACAMI (Conferación Nacional de Comunidades Afectadas por la Minería), para defender un entorno limpio en un contexto de explotación acelerada de los recursos naturales ubicados en muchos territorios indígenas (www.conacami.org).

La superposición de los intereses privados de personas y empresas por sobre los intereses colectivos de los pueblos implica una desarticulación de la vida social tradicional. De hecho, aún cuando los pueblos indígenas o las etnias están insertos en la lógica del mercado de tierras, buscan preservar la indivisibilidad y la mancomunidad de derechos y de obligaciones para el usufructo de las mismas.

La degradación del medio ambiente, el desplazamiento de conocimientos y tecnologías van de la mano de una expansión acelerada de las actividades extractivas, tal como ocurriera en la Colonia temprana. La explotación de recursos minerales, vegetales o animales, la creación de carreteras, represas, la construcción de otras obras de infraestructura provocan un despojo de las mismas tierras o territorios y una expulsión de los pueblos indígenas a espacios cada vez más ínfimos y en los cuales deja de ser posible la vida y la reproducción de la cultura.

La falta de mecanismos operativos para que los pueblos indígenas ejerzan sus derechos individuales y colectivos favorece la existencia de prácticas de impunidad y de asedio. Así mismo, la aculturación de la cual son objeto se confabula en contra de la preservación de la identidad étnica o de la unidad política de las organizaciones indígenas.

Encana de Canadá en los Bloques 14 y 17, la francesa Perenco en los bloques 7 y 21, Agip de Italia en el 10, Petrobras de Brasil en el 31 y, Petroecuador y Tecpecuador en campos marginales, son las empresas que han ocupado el territorio ancestral. 'Cada bloque petrolero en Ecuador tiene una extensión de 200 mil hectáreas y la mayoría están ubicados en bosque primario Amazónico. Y, por si fuera poco, tienen convenios con los militares ecuatorianos para que cuiden sus instalaciones y repriman cualquier intento de reclamo por abusos o contaminación que cometen' asegura Acción Ambiental" ([www. http://www.etniasdecolombia.org/periodico_detalle.asp?cid=3159](http://www.etniasdecolombia.org/periodico_detalle.asp?cid=3159), consulta en línea, 30.04.07).

Finalmente y por su relevancia para el sistema universitario, es menester referirse a la dimensión epistemológica. Como no había ocurrido hasta ahora desde los inicios de la Colonia, los indígenas y sus organizaciones han puesto en cuestión la ontología del conocimiento, y, desde tal perspectiva, cuestionan las posturas positivistas que priman en casi todas las universidades de la región y el carácter de universalidad asignado al conocimiento occidental hegemónico. Interrogantes como éstas surgen hoy también desde las ciencias sociales contemporáneas y particularmente desde los campos denominados como de estudios culturales y de estudios postcoloniales (cf. Quijano 1997, Mignolo 2000, Lander, 2000). Bajo los argumentos complementarios de la colonialidad del poder y de la colonialidad del saber en Occidente, se plantean cuestionamientos ideológicos a la modernidad y al eurocentrismo predominante de la sociedad contemporánea. Al hacerlo se pone en cuestión la propia estructura y funcionamiento del sistema de construcción y difusión de conocimientos, coincidiendo entonces con las posturas de intelectuales y líderes indígenas. Estos últimos, habiendo sido formados en esa misma tradición académica, hoy la recusan por su condición y carácter coloniales y, desde la subalternidad, reclaman un lugar en la Academia para su voz y los conocimientos de sus mayores (cf., por ejemplo, Ticona 2004, www.fondoindigena.org/iii). También reivindican que estos mismos conocimientos sean considerados como sistemas integrales e integrados y no sólo como epifenómenos, postura última que parcela el conocimiento indígena de forma descontextualizada y en gran medida lo folcloriza. Es desde planteamientos como éstos que hoy se postula, desde distintos rincones de América Indígena, la descolonización del conocimiento y, por ende, también de la educación, en general, y de la formación universitaria, en particular (Saavedra 2007).

Como veremos en el siguiente acápite, los propios indígenas se plantean hoy la necesidad de imaginar un desarrollo con identidad, sobre la base de una relación distinta entre los saberes, conocimientos y valores propios y aquellos que tomados de Occidente son necesarios en las condiciones actuales, apostando a la complementariedad antes que a la oposición (www.fondoindigena.org). Hay algunos sectores,

sin embargo, que no conciben tal complementariedad como posible y discursivamente plantean una ruptura con el conocimiento occidental. Pero en cualquiera de los dos casos, el sistema universitario se ve hoy confrontado con interrogantes que no se había planteado antes y que colocan a la universidad latinoamericana en el centro de la discusión intercultural.

La urbanización de lo indígena

Las últimas décadas dan cuenta de una creciente migración del campo a la ciudad y de un gradual abandono de muchos indígenas de sus clásicas regiones de refugio (Aguirre Beltrán 1973) o de lo que en Colombia se denomina resguardos, o más ampliamente en el continente como territorios indígenas. La movilidad indígena es tal que bolsones importantes de migrantes indígenas habitan hoy en centros poblados y hasta en ciudades capitales de toda la región. Significativos son los casos, por ejemplo, de la Ciudad de México, de Quito, Lima y hasta de Buenos Aires y Santiago de Chile. En estas dos últimas capitales se concentran, respectivamente, más de un millón de quechua hablantes, provenientes de Bolivia, y aproximadamente medio millón de mapuche parlantes (López 2004) procedentes del sur de ese país.

Al respecto, algunos consideran que estamos ante un proceso de una virtual desterritorialización indígena (Bengoa 2007), y que el avance indígena urbano conlleva a un abandono del territorio ancestral, relegándolo sólo a un rol de referente simbólico y como bastión de la identidad indígena que el migrante ve en peligro (Ibíd.). Al mismo tiempo, se reconoce que la migración indígena de hoy no es como la de antes y que, producto del avance de las comunicaciones, de la facilidad de movilización y del consecuente achicamiento de las distancias entre campo y ciudad, estamos más bien ante una situación en la cual los individuos se mueven con facilidad y periódicamente entre campo y ciudad; tránsito que puede ser hoy no sólo físico sino también virtual. La comunidad de origen, a la que se vuelve ocasionalmente o al menos para períodos festivo-rituales, retroalimentaría

así al sujeto indígena, dotándolo del sentido colectivo y comunitarista que podría perder en el medio urbano (Ibíd.).

Frente a interpretaciones como éstas, desde los Andes y desde miradas que hoy buscan reinterpretar la comunidad y el ser indígenas, algunos pensadores indígenas son más bien de la opinión que el proceso en curso debe ser calificado como de “re-territorialización”, pues en rigor el sentido urbano y de ciudad y las ciudades existieron como tales en distintos lugares de América, desde mucho antes de la invasión europea, y por consiguiente nunca la vida y la cultura indígenas se desarrollaron únicamente en el ámbito rural, siendo la reducción al área rural, en la mayoría de casos, una acción colonial, producto de la conquista, y que prosiguió en la república (Yampara 2007). En el régimen actual de vigencia y reconocimientos de derechos y en goce de mayor libertad, los indígenas habrían comenzado a transgredir los cercos coloniales que se les colocaron y estarían recuperando también los espacios urbanos, sin que ello signifique el abandono del espacio rural ni menos aún la renuncia a lo que consideran su territorio ancestral, pues más bien la visión indígena actual incluiría a las urbes como parte de él (Ibíd.). Para dar cuenta de esta situación, en algunos lugares hoy se plantea tanto la necesidad de concebir los territorios indígenas como espacios discontinuos, cuanto la conveniencia de ver las ciudades como ámbitos multiculturales privilegiados.

En las últimas décadas, la toma indígena de las ciudades ha ido incluso más allá y ha hecho que en casos como el mapuche, tanto en Chile como en Argentina, o como el wayuú en Colombia y en Venezuela, haya hoy una proporción más alta de indígenas en centros poblados y ciudades, que en comunidades rurales (López 2004). En el caso chileno, por ejemplo, la información del año 2005 daba cuenta que ya el 64,8% de la población indígena habitaba en el medio urbano y que el 80% de la población mapuche era urbana (Atlas en DVD 2008). No cabe duda que la presencia indígena en las ciudades ha transformado el rostro de las urbes latinoamericanas para siempre. Que hoy en Ciudad de México habite más de un millón de personas de 66 comunidades indígenas diferentes influye en la vida cotidiana de esta ciudad, pues en más de una ocasión sectores de ella se ven

ante manifestaciones culturales indígenas no sólo espontáneas sino también deliberadas con el fin de hacerse visibles y de que se sienta su presencia en espacios otrora considerado como tierra de otros.⁴

Pero, la presencia indígena urbana por lo general se concentra en las áreas periféricas de las ciudades, y, por ello, la visibilidad de la población indígena es también limitada. A ello también contribuye que en muchos casos, para sobrevivir en territorio todavía ajeno, los migrantes adopten estrategias de mimetización y escondan su origen étnico, cambiando de vestimenta, adoptando prácticas culturales mestizas e incluso intentado esconder su condición de hablantes de lenguas indígenas. Las prácticas culturales indígenas y el uso de la lengua ancestral se reducen, en el mejor de los casos, al ámbito del hogar.

En lo que a la educación se refiere, si en el área rural, algunos estudiantes indígenas reciben atención diferenciada y pertinente a través de programas y proyectos de educación intercultural bilingüe (EIB), éstos, por lo general, no se organizan ni ofrecen en las ciudades. Debido a ello, las necesidades educativas de los educandos indígenas en las ciudades distan de ser satisfechas, aunque ellos tengan mejores posibilidades de acceso a los distintos niveles de la educación que sus pares que habitan en el medio rural.

La creciente urbanización de lo indígena contribuye también a que algunos estudiantes indígenas accedan al nivel terciario y asistan a institutos y universidades en busca de profesionalización. Tal incorporación, sin embargo, no siempre supone visibilidad o reconocimiento ni menos aún la toma de conciencia de estas instituciones sobre la necesidad de atenderlos de manera diferenciada o con pertinencia cultural. Más bien, en la mayoría de los casos, los

4 Dan muestra de ello, por ejemplo, las danzas indígenas que cerca del Zócalo de la capiatl mexicana practican regularmente todos los fines de semana vestidos con atuendos que intentan emular a los precolombinos aztecas; también en cierta medida lo son los pasacalles que surgieron por iniciativas de los clubes de migrantes andinos en Lima y que hoy periódicamente organiza, en coordinación con ellos, la Municipalidad Provincial de Lima.

indígenas deben ocultar su condición de tales para poder ser considerados como estudiantes regulares de la universidad en la cual se inscriben. A decir de un líder quechua boliviano, en su país el acceso a la universidad ha dejado de ser un problema, el dilema es el de la pertinencia cultural, pues “se entra indio y se sale blanco” (Florencio Alarcón, abril 2005)⁵.

La re-emergencia de los movimientos indígenas

En medio de condiciones generales desfavorables, los pueblos indígenas y negros han logrado organizarse y hacer escuchar sus voces y demandas, articulando sus propuestas en distintos frentes, entre los cuales uno en el que más avances se han dado es el del campo jurídico, particularmente en lo relacionado a sus derechos educativos y culturales en general. Si bien el papel de los pueblos indígenas en la economía y en la preservación de la diversidad y de la identidad cultural es importante, éste, por lo general, no les es suficientemente reconocido por las sociedades nacionales.

Con el avance organizativo, en muchos casos a partir de su asentamiento en las ciudades y a raíz de contar con profesionales y líderes políticos en ellas, los movimientos y organizaciones indígenas han logrado articular un discurso con diversas argumentaciones que, en última instancia, tienen que ver con la creación de condiciones para negociar sus derechos en el contexto de la globalización.

Las organizaciones indígenas contemporáneas asumen o reasumen los elementos de su cohesión identitaria ancestral, para poder insertarse en el diálogo o responder de manera más ventajosa a la lógica de la modernización. Estas estrategias son flexibles y buscan responder a determinadas coyunturas.

5 Frase utilizada en su alocución ante el Consejo Universitario de la Universidad Mayor de San Simón, en la única ocasión en la que, luego de cerca de 180 años de creada esta universidad, su mayor órgano de gobierno invitase a cuatro líderes de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios ante la demanda de universidades indígenas en Bolivia.

Los movimientos indígenas más avanzados buscan la redefinición negociada de la naturaleza del Estado y el establecimiento de alianzas sociales que puedan resultar exitosas. El cuestionamiento al carácter uniforme y homogéneo del Estado-nación latinoamericano pasa hoy por la definición y planteamiento de propuestas diversas que organizaciones y líderes presentan al conjunto de las sociedades *nacionales*. Con sus propuestas, los indígenas ponen en evidencia que su preocupación va más allá de necesidades insatisfechas o incluso sólo del reconocimiento de los derechos indígenas para más bien incidir sobre la búsqueda del *buen vivir*, como ocurre a nivel nacional en Guatemala, Ecuador y Bolivia, por ejemplo.

Los Estados nacionales no pueden obviar la negociación con el mundo indígena y su participación en escenarios normalmente no previstos por parte de la clase política. En las últimas dos décadas, los escenarios de la negociación y la concertación se han incrementado en prácticamente todos los países de América Latina.

Una característica actual del movimiento indígena que requiere ser anotada en la discusión sobre la relación entre pueblos indígenas y universidad en América Latina es la referida, de un lado, a que la mayoría de líderes e intelectuales indígenas a la cabeza del movimiento en el continente son producto de la educación tradicional que hoy cuestionan y un buen número de ellos asistieron a la universidad que hoy buscan transformar. De otro lado y como lo hemos ya señalado, las demandas indígenas contemporáneas trascienden el escenario de los territorios y las necesidades o carencias indígenas para plantear temas de la agenda nacional e incluso de la internacional. Para ello, hoy los indígenas latinoamericanos no sólo se encuentran articulados entre sí sino que además forman parte de estructuras organizativas internacionales y globales, como son, por ejemplo, el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas del Sistema de Naciones Unidas (cf. www.un.org/esa/socdev/unpfii/index.html), en el plano global, el Caucus Indígena de la Organización de Estados Americanos (OEA), en el ámbito continental (www.oas.org), y el Consejo Indígena de Centro América (CICA, www.consejoindigenacica.org), la Coordinadora Andina de Organizaciones

Indígenas (CAOI www.minkanadina.org), la Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA www.coica.org), o el propio Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe en el ámbito iberoamericano (www.fondoindigena.org), que reúne a representaciones de 22 estados diferentes.

La creciente participación política indígena

Con la impronta que, de un lado, tuvo el multiculturalismo liberal en los sistemas de gobierno en América Latina sobre todo a partir de la década de los noventa, cuando el continente se reinscribió en el proyecto democrático (Samożc y Postero 2004, Dietz 2003), y, de otro lado, con la emergencia del movimiento indígena y su demanda de interculturalidad, en casi todos los países de la región se abrieron espacios, por limitados que fueran, para la participación política indígena. Estos resquicios fueron bien aprovechados para llegar a ocupar distintos espacios en la administración del Estado, sea a través de la estructura de los partidos clásicos o creando partidos o agrupaciones políticas indígenas, como es el caso del Movimiento Pachacuti, dirigido por Luis Macas, en Ecuador, o el Movimiento Político Winaq, en Guatemala, a la cabeza de Rigoberta Menchú, o buscando alianzas entre organizaciones y líderes indígenas y movimientos sociales-populares e incluso sindicales, como ocurrió en Bolivia, en el caso del Movimiento al Socialismo, liderado por Evo Morales, hoy presidente de ese país.

Otro fenómeno reciente del cual es necesario dar cuenta es el de la descentralización de los Estados o el de la desconcentración de sus órganos de gobierno. Este hecho ha traído consigo que los aparatos del Estado lleguen más cerca de los territorios indígenas o incluso que se inserten en ellos o coincidan geográficamente, exigiendo por ello una mayor intervención política indígena, sea desde la participación ciudadana y desde el control social del funcionamiento del Estado o también en el propio funcionamiento de los órganos gubernamentales.

Hoy son cada vez más numerosos los casos de funcionarios gubernamentales indígenas en los niveles de funcionamiento descentralizado del Estado, pero también en los órganos del gobierno central. De igual modo, son crecientes los números de concejales y alcaldes indígenas en gobiernos locales. Todo ello hace que resulten evidentes las necesidades y a la vez demandas de una mayor y mejor formación profesional.

Desde la perspectiva indígena, necesidades de formación como las señaladas resultan más evidentes cuando se considera que la agenda indígena no incluye únicamente la ocupación de más puestos gubernamentales, sino más bien la transformación integral del Estado o incluso su refundación, como se afirma en Bolivia y en Ecuador. Y es que, a diferencia de la postura multiculturalista que en aras de mayor participación democrática buscaba asegurar una mayor presencia de “los diferentes” en el aparato estatal, los líderes y organizaciones indígenas cuestionan la forma en la que ese mismo aparato fue concebido y buscan reconstituir el Estado y sus órganos, mecanismos y formas de administración, de modo que éste se conciba desde la naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingüe de las sociedades latinoamericanas y a la vez responda a esa diversidad. Es decir, los indígenas hoy no buscan únicamente la “inclusión” liberal sino, desde el cuestionamiento del modelo de Estado-nación con el que vieron la luz nuestras repúblicas, apuntan más bien hacia una democracia con nuevos significados y sentidos y a un Estado que responda a las características y necesidades de la multietnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo. Como es de comprender, ese nuevo escenario plantea inusitados retos a todo centro de educación superior, pues los lleva de una preocupación más centrada en la formación profesional a la necesidad incluso de repensar el sentido de su misión institucional, pues si los Estados se refundan la universidad no sólo tendrá que contribuir a dicho proceso sino también repensarse a sí misma.

Las demandas educativas de los pueblos indígenas

En este nuevo escenario de articulaciones diversas de los movimientos indígenas a la vida política, a los procesos de desarrollo, al

funcionamiento institucional de distintas instancias públicas o de derecho público se crean nuevas necesidades de formación y es ahí donde el déficit educativo formal se hace más evidente y las necesidades de información y de formación más imperiosas.

Si bien, las brechas educacionales se han ido corrigiendo de manera relativa a través de toda la región, es en los pueblos indígenas donde ésta sigue siendo crítica. Los índices de cobertura horizontal y vertical, sobre-edad, repetición y deserción son siempre más altos en las áreas rurales y en las regiones y territorios indígenas que en las ciudades (López 2004b). Precisamente, los indígenas son los menos escolarizados (Hall y Patrinos 2005). La mayor paradoja consiste en que, progresivamente y pese a los esfuerzos de las reformas educativas en curso desde fines de los años ochenta, no siempre se ha logrado incrementar la calidad de la educación sino que, por el contrario, ésta parece disminuir, producto de la insuficiente atención prestada a la educación intercultural bilingüe⁶, y de la limitada atención que ésta recibe, sobre todo cuando se la aplica únicamente en los primeros dos o tres grados de la educación primaria.⁷ Esta situación guarda relación también con el hecho que, en los últimos tiempo, la comprensión de la calidad de la educación se ha reducido y se equipara calidad solamente con rendimiento escolar (y esto únicamente en lo que atañe a la lectura y escritura y al cálculo básico), sin tomar en cuenta otras dimensio-

6 En cuatro países de la región con mayor trayectoria en la implementación de la educación intercultural bilingüe (Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia), a más de 30 años de adopción oficial de la EIB en la política oficial la cobertura de esta modalidad no logra aún transcender la barrera del 30% de la población que requiere de una atención lingüística y culturalmente diferenciada (cf. los estudios de Rubio, Garcés, Trapnell y Neira y Nucinkis 2006).

7 Estudios realizados en diversos países dan cuenta que se requiere de un tiempo mínimo de educación bilingüe efectiva para que sus resultados sean duraderos y sostenibles. Este umbral mínimo estaría entre los 7 y 8 años. En esos casos, la atención educativa dada a la lengua materna redundaría en beneficio del aprendizaje de la segunda lengua e incluso en el rendimiento escolar en general. En pocos países de la región, la educación bilingüe, en su aplicación, ha logrado realmente transcender los primeros cuatro grados de la educación primaria.

nes de la formación del individuo, igualmente importantes, que en el caso de educandos pertenecientes a sociedades subalternas como las indígenas resultan ineludibles, como por ejemplo la dimensión intra e intersubjetiva relacionada con el desarrollo de la autoestima, de un sentimiento positivo respecto a la familia, comunidad y pueblo al cual pertenece el educando y en resumen del reconocimiento de la dignidad del indígena como persona y como colectividad.

Por su parte, las organizaciones y los movimientos indígenas exigen a los sistemas educativos nacionales respuestas claras a sus necesidades educativas básicas, así como una oferta de formación sostenida de sus recursos humanos, en vista de los desafíos exigidos a los pueblos indígenas desde la economía de mercado. Además, la necesidad de una mayor y mejor formación profesional se pone en evidencia por la creciente participación política indígena y por los retos que los pueblos indígenas buscan asumir en el seno de sus respectivas sociedades nacionales en el nuevo contexto nacional e internacional. A la luz de la posibilidad de analizar y de proponer su propia problemática, y por sobre todo su proyecto político y de vida, los pueblos indígenas y sus líderes han desarrollado capacidades para negociar con el aparato estatal la satisfacción de sus necesidades de educación, incluida, claro está, la educación superior.

Aunque existen núcleos cohesionadores de la demanda educativa indígena, el sistema educativo en general y el sistema universitario en particular no logran aún responder a tales demandas. De hecho, las brechas no sólo se refieren al acceso a la educación superior sino sobre todo a la irrelevancia de la misma, puesto que no logra responder a los grandes problemas de los pueblos indígenas y de sus sociedades.

Las temáticas priorizadas por los indígenas

Las demandas en cuanto a la formación superior, en general, tienen que ver con la búsqueda de respuestas a las siguientes problemáticas:

- El tema de la tierra y del territorio, no sólo como sustento material de su reproducción biológica, o como base para incursionar

en nuevas estrategias de desarrollo, sino también como elemento simbólico y espiritual de su reproducción cultural.

- La historia propia y la historia del conjunto de la sociedad interpretada desde los indígenas y otros sectores subalternos.
- La valoración y sistematización de sus cosmovisiones específicas, de la lengua, de la espiritualidad propia, de la medicina tradicional, de los conocimientos y tecnologías, los valores éticos y estéticos distintos, de los saberes y conocimientos intangibles.
- Los derechos colectivos como pueblos, en el marco general de los derechos humanos, de los sistemas normativos locales, de la jurisprudencia indígena y de las leyes, convenciones y acuerdos internacionales.
- La identidad y la cultura, como recursos para su fortalecimiento como pueblos y para el establecimiento de relaciones interculturales.
- La creación de condiciones y de conocimientos para lograr la participación individual y colectiva calificada, apuntando a las posibilidades de un nuevo orden de las relaciones sociales y de nuevas condiciones de gobernabilidad.
- La preservación, desarrollo o rescate de sus lenguas y culturas en los procesos de educación, en todos los niveles educativos, incluido el de la educación superior.
- La necesidad de manejar el entorno de manera sustentable y favoreciendo la integridad física del territorio ancestral.
- La necesidad de sistematizar experiencias y conocimientos que favorezcan la participación indígena en la vida pública, particularmente en el desarrollo e instauración de políticas públicas, de acciones y de sistemas de monitoreo y veeduría de tales políticas, que contribuyan a la solución de los problemas que aquejan a los pueblos indígenas.

El gran desafío para la educación superior tiene que ver, de un lado, con la traducción de cuestiones como las aquí presentadas en contenidos curriculares de distintas carreras, así como, de otro lado, con la necesidad de imaginar una nueva oferta de educación superior

que apunte a la satisfacción de necesidades de formación directamente relacionadas con el proyecto político de los pueblos y organizaciones indígenas y con la gestión del territorio que poseen. Por ejemplo, en distintos lugares indígenas de la región, como en Colombia, en Bolivia, en Guatemala y en la Amazonía peruana los propios indígenas han comenzado a plantear tanto demandas como propuestas de formación en áreas que las universidades todavía no ofrecen. En el caso colombiano, en el marco de lo que los indígenas definen como su plan de vida, los líderes indígenas del Cauca, a través del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) han identificado la necesidad de ofertas de formación en áreas como las de gestión territorial, gobierno y administración propios, gestión etnoeducativa, pedagogía comunitaria. En casos como éstos, la educación superior está ante el desafío no sólo de organizar nuevas carreras sino también de romper con la lógica histórica y usual de las disciplinas y de la estructuración compartimentalizada de la oferta universitaria, para pensar en abordajes distintos de carácter multi e interdisciplinarios, orientándose a la solución de problemas concretos, y quien sabe si planteándose también la organización de programas académicos concretos, y temporalmente limitados en el tiempo, dirigidos a satisfacer necesidades igualmente específicas, como las hoy formuladas por los líderes indígenas en su lucha por la supervivencia como pueblos (Libio Palechor, comunicación personal). En ese camino y como lo hemos señalado aquí, a la universidad se le presenta además el reto de revisar sus planes de estudio y currículos de manera de repensar contenidos y metodologías, para poder dar cuenta también del conocimiento y los saberes indígenas.

Sustentos socioculturales y pedagógicos de las demandas indígenas

Al decantar sus demandas educativas, los pueblos indígenas han venido desarrollando propuestas y promoviendo debates diversos. Uno de los conceptos más discutidos desde principios de los años setenta es el de interculturalidad, asociado al de identidad (Menchú

1988, Cunningham 2005). Desde la perspectiva indígena, la identidad indígena es vista como el fundamento esencial de su autoafirmación como pueblos, y como elemento crucial para el establecimiento de relaciones interculturales que signifiquen ejercicio de derechos, desarrollo integral y participación en el poder (Varese 1989). Bajo este marco, los indígenas han llegado a concebir la cultura indígena como un recurso político en su lucha por la visibilización, el reconocimiento y la dignidad, así como por la disputa de mayores espacios de poder (Rosalba Jiménez, comunicación personal).

La reivindicación del derecho a una identidad diferenciada, la concepción de la interculturalidad como utopía para trascender la condición multicultural de los países en los que habitan y construir sociedades más democráticas, y el mismo ascenso político indígena de los últimos lustros han llevado a organizaciones y líderes indígenas de distintos países a plantear también la noción de desarrollo con identidad (www.fondoindigena.org). Al hacerlo, han apelando tal vez de forma intuitiva y espontánea a lo que Bonfil Batalla, a través de su teoría del control cultural (1987), reconociera como el control político de los propios indígenas sobre su cultura y los procesos que intervienen en su supervivencia. Al plantear hoy la noción de desarrollo con identidad, los líderes e intelectuales indígenas se basan en los razgos estructurantes de los modos de vida diferenciados que aún persisten en distintas sociedades indígenas o en sectores de ellas, en una organización y prácticas sociales comunitarias y en lo que ellos denominan como *el buen vivir*, al contraponer el modelo de consumo y acumulación presentes en la sociedad occidental contemporánea frente al sistema de autosubsistencia, de redistribución periódica y de una *economía del don* (Temple 1989 y 2003) que predomina en las sociedades indígenas. Ello no excluye, sin embargo, que los líderes indígenas contemporáneos rechacen otras formas de organización de su economía ni tampoco la posibilidad de organizar empresas. Lo que al parecer buscan con este nuevo planteamiento de desarrollo con identidad es más bien postular un modelo de desarrollo alternativo que no suponga, como en el pasado, ni el abandono total de sus patrones de vida ni tampoco de las prácticas y valores ancestrales indígenas,

sino más bien la adopción de elementos e instrumentos de la cultura contemporánea hegemónica plausibles de ser insertados en la matriz cultural indígena histórica y subalterna, en la medida que contribuyan a la satisfacción de las necesidades que hoy confrontan las sociedades indígenas para alcanzar una mayor calidad de vida. De este modo, los elementos y herramientas apropiados estarían al servicio del *ser indígena*. En consecuencia, el planteamiento de desarrollo con identidad es de carácter intercultural y contribuye también a reforzar esta propia noción como el ámbito en el cual se debatiría la identidad indígena en la realidad contemporánea, al retomar los propios indígenas el control sobre el mantenimiento y el cambio cultural.

Todas estas ideas centrales han pasado por distintos momentos previos, que han significado espacios de diálogo interno y de decantamiento, tanto al interior de los propios movimientos indígenas, como también en interacción con profesionales e intelectuales criollo-mestizos que han establecido mecanismos de interlocución y de trabajo sea con el movimiento indígena o con las mismas comunidades de base. Este debate se ha enriquecido con el análisis de las consecuencias pragmáticas que podrían arrojar o arrojan estas nociones en la medida que sirven para argumentar sus relaciones con el Estado y con las instituciones de las respectivas realidades nacionales.

Los movimientos indígenas han argumentado a lo largo de los últimos veinte años que la diversidad social y cultural ha servido como sustento de la inequidad y de la exclusión. Para las clases políticas, esa misma diversidad era vista como un factor del subdesarrollo y de atraso cultural, político y económico, como lo sustentó la ideología indigenista de Estado que permeó el pensamiento elitista latinoamericano desde los años veinte hasta los años setenta u ochenta del siglo pasado. Las élites hicieron de tales ideas el sustento de sus políticas de liberalismo económico, buscando la asimilación de los pueblos a la sociedad y cultura “nacionales” y la integración de los indígenas al mercado interno. Demás está decir que tal argumentación de las clases políticas daba –y aún da por descontada– la legitimación del modelo liberal en su momento, o neoliberal en el presente, como la expresión paradigmática de la evolución de las sociedades nacionales.

En este sentido, el reconocimiento mismo de la diversidad no le era ni le es disfuncional al modelo sino que, por el contrario, hasta le puede ser necesario en tanto no entra en contradicción con los procesos de transnacionalización de la economía, la comunicación o la cultura.

Algunos pensadores sociales se han adherido a los conceptos de multiculturalismo y de “ciudadanía intercultural”; esto es, a la noción de una ciudadanía donde las identidades diferenciadas puedan ser reconocidas por los “Estados multiculturales” (cf. Tubino 2003, Kymlicka 2002, Díaz-Polanco 2005). Esta noción de multiculturalismo reconoce a los sujetos de los sectores subalternos como “sujetos de derecho público”. En casos como el chileno, el mexicano y el guatemalteco, por ejemplo, y no obstante las limitaciones severas de los modelos económicos vigentes, conceptos como éstos han dado lugar a reformas del aparato institucional y administrativo de los Estados nacionales, a través de lo que podría llamarse una “interculturalidad institucional”. Es precisamente desde esta interculturalidad institucional que el Estado ha abierto dependencias específicas –o ventanillas, como se les llama en Guatemala– dirigidas a la atención de las cuestiones indígenas, en la cuales a menudo se incorpora preferentemente a profesionales indígenas como funcionarios.⁸ También

8 Entre este nuevo tipo de instituciones que buscan dar respuesta a la multiculturalidad se encuentran la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI, www.conadi.gov.cl), de Chile; el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE, www.codenpe.gob.ec); la Comisión de Desarrollo Indígena (CDI, www.cdi.gob.mx), de México; el Fondo Indígena de Guatemala (FODIGUA, www.fodigua.gt) y la Comisión Contra el Racismo de la Vicepresidencia de la República de este mismo país. En el Perú hasta el año 2007 existía también el Instituto de Desarrollo de los Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuano (INDEPA), así como en Bolivia, hasta el año 2006 un ministerio específico –el Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios (MAIPO). Mientras que en Bolivia, el Ministerio fue cerrado a raíz de la llegada al poder de un gobierno indígena-popular y con la consecuente transversalización de la cuestión indígena en todos los sectores de la administración pública, en el Perú, con la llegada de un nuevo gobierno los asuntos indígenas pasaron a una dependencia de menor rango en el Ministerio de la Mujer y de Desarrollo Social.

en Bolivia, Colombia, Ecuador y Guatemala, distintos organismos de gobierno, de la sociedad civil y de la cooperación internacional desde hace una o dos décadas cuentan en su planta de trabajadores y funcionarios con individuos que se autodefinen como indígenas y que a menudo hacen visible tal autoreconocimiento a través de la vestimenta que portan.

Mas allá del debate y de las preferencias conceptuales, resulta importante reconocer la larga trayectoria de la lucha indígena por el ejercicio de los derechos colectivos, pues ésta arranca desde la Colonia y continúa hasta el presente. Sin embargo, en el marco de los modelos de desarrollo promovidos por los Estados latinoamericanos contemporáneos, la noción de interculturalidad implica una nueva comprensión del ejercicio de derechos colectivos, como el derecho a la tierra y al territorio, a la autonomía, a la producción y a la gestión colectiva del conocimiento.

La interculturalidad, para la mayoría de los movimientos indígenas, particularmente en la región andina, se ubica en el ámbito del derecho a la diferencia en sociedades de siempre multiétnicas y pluriculturales, y desde esa perspectiva se coloca también en la lucha por compartir el poder. Desde esa perspectiva, la discusión sobre la interculturalización de los Estados latinoamericanos nos plantea también el reconocimiento y aceptación de los derechos colectivos indígenas.

Es desde marco general que los indígenas sudamericanos han avanzado gradualmente en la consecución de sus derechos, desde el reconocimiento inicial del derecho a una educación más pertinente, anclada en su matriz cultural y desde las lenguas indígenas, a través de que lo desde principios de los años setenta se denominó como educación intercultural bilingüe o educación bilingüe intercultural. Como lo señala un grupo de intelectuales y líderes del Consejo Regional Indígena del Cauca de Colombia (CRIC), “con la creación de programas de educación bilingüe, el interés del movimiento indígena es el de tener una educación propia, que se fundamente desde las raíces culturales de cada pueblo, que enfatice en sus costumbres, su historia, en la enseñanza de la lengua, en el conocimiento y

comprensión de sus problemas y necesidades, en la interacción armónica con otras culturas. Enseñanza en la cual la lengua debe reflejar la realidad cultural de la comunidad: sus mitos ancestrales, sus valores artísticos, su conocimiento técnico, su saber sobre el medio ambiente, sus costumbres e historia. Y para ello se debe vincular a las lenguas indígenas con las escuelas” (Pancho y otros 2005:49).

Desde el ámbito educativo, la interculturalidad ha trascendido distintas esferas de la vida social, para generar cambios también en los medios de comunicación, la administración de justicia, la concepción y asignación territorial, así como también en la participación política en los niveles local, regional y nacional. Sin embargo, al disolverse o anularse progresivamente el rol de los Estados nacionales, los propios referentes normativos también entran en crisis y a las organizaciones y movimientos indígenas deben buscar nuevos marcos jurídicos, éticos e institucionales que rebasen las fronteras nacionales, como es el caso del Convenio 169 de la OIT, de la Comisión de Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas o ahora los acuerdos que se toman en el Foro Permanente de Cuestiones Indígenas de Naciones Unidas. Es precisamente debido a esta preocupación que los indígenas latinoamericanos han apostado de manera particular desde hace más de una década a la aprobación de una declaración universal de derechos indígenas.⁹

La mayoría de organizaciones indígenas de la región latinoamericana ve en la educación una herramienta útil para las finalidades necesarias de inserción propositiva en las estructuras sociales de las sociedades nacionales (cf. por ejemplo, Bolaños 2004 y otros, para el caso colombiano, CNEM 1998, para el guatemalteco y CONAMAQ y otros, para el boliviano). De allí que, parte de los esfuerzos organizativos se hayan centrado, por un lado, en la elaboración de propuestas normativas que rijan los sistemas educativos nacionales,

9 Un borrador de declaración consensuado a lo largo de más de una década entre distintas delegaciones gubernamentales e indígenas se encuentra hoy a la espera de la ratificación de la Asamblea General de Naciones Unidas, habiendo sido ya aprobada por la Comisión de Derechos Humanos.

trascendiendo incluso las jurisdicciones indígenas; y, por otro lado, en la elaboración de modelos educativos que resuman y plasmen esos derechos individuales y colectivos no sólo en la educación y en la cultura sino también aplicándolas al desarrollo integral.

Como lo señala la dirigencia del CRIC, esta preocupación data de casi ya treinta años y es prácticamente coétanea con el propio surgimiento de las organizaciones indígenas en América Latina. Ellos consideran que desde entonces y a través de la implementación de la educación bilingüe y de la recuperación del proceso educativo para la lengua indígena “las comunidades han convertido la educación en un derecho para resignificar su papel. Y ante ello, la educación superior está llamada a contribuir para que las generaciones cuenten con condiciones de vida armoniosa, creativa y recreativa en el marco de su propia cultura” (Pancho y otros 2005:49-50).

Transformaciones en la educación superior indígena y tipos de programas

Como se ha señalado en la sección anterior, desde hace al menos una década la región ha venido experimentando un desplazamiento de la demanda indígena, desde el nivel de educación básica, hacia el nivel de educación superior, incluida la universitaria. Ello no ha significado en lo absoluto el abandono de demandas esenciales que tienen que ver no sólo con el acceso a la educación y la apropiación de la escuela sino también con la construcción de una educación básica de mayor pertinencia y calidad, sino más bien la extensión de tales reivindicaciones a niveles superiores del sistema educativo, trascendiendo la educación básica –hasta entonces constituida en una suerte de umbral esperado y en gran medida también concedido a los indígenas por los gobiernos latinoamericanos.

En los años ochenta y como es natural, el desplazamiento observado planteó inicialmente desafíos a los subsistemas de formación docente, pues tanto las organizaciones indígenas cuanto los ministerios de educación buscaban nuevas generaciones de docentes habilitados para

poner en marcha los programas de EIB que la agenda gubernamental latinoamericana ahora incluía. Esto tuvo que ver inicialmente con los subsistemas de formación de maestros en servicio, a través de lo que se denomina como capacitación, para después preocuparse también por la formación inicial, como ocurrió con la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN), institución que desde 1980 ofrece licenciaturas para los niveles de pre-escolar y de educación primaria indígena.

Desde mediados de la década de los ochenta, también otros países de la región experimentaron innovaciones y cambios en los procesos de formación docente que desde entonces incluyen la formación inicial de maestros hablantes de un idioma indígena para que puedan llevar a cabo programas de EIB en la escuela primaria. Así ocurrió, por ejemplo, en lugares tan distintos como la Sierra y la Amazonía ecuatorianas con la conversión, en 1988, de las antiguas escuelas normales en cinco Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIBs) (Moya y Moya 2005); a inicios de los años noventa en la Costa Caribe de Nicaragua, con la modificación de la estructura curricular de la Escuela Normal de Bilwi (Puerto Cabezas) y Bluefields; y en el Perú a fines de los años ochenta con la creación de programas ad hoc en distintas Institutos Superiores Pedagógicos de la Sierra y la Amazonía, desde mediados de los años ochenta (Zavala 2007).

Una de las experiencias singulares de este período y que merece ser destacada para los fines de este documento es la del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, más conocido como FORMABIAP. Este programa, que funciona ininterrumpidamente desde 1988 en su sede de Zungarococha, cercana a Iquitos, se ejecuta bajo un modelo de co-gestión entre el Estado peruano y la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDASEP), confederación indígena representativa de la mayoría de pueblos indígenas amazónicos. El FORMABIAP ha llegado a atender a estudiantes con estudios secundarios concluidos de hasta 15 pueblos indígenas diferentes a través de un programa curricular innovador que combina docencia e investigación y que sentó las bases de un cuestionamiento a fondo de lo que hasta entonces se hacía en el Perú en materia de formación docente para la EIB.

Dicho cuestionamiento, como hoy ocurre en otras esferas del conocimiento en la educación superior latinoamericana, tuvo incidencias tanto en el plano de la política como en el de la epistemología. Amén de la participación permanente de una organización indígena en el funcionamiento de una institución pública de educación superior en la cual se prepara a los formadores de futuras generaciones de ciudadanos, el involucramiento de líderes indígenas, junto a antropólogos, lingüistas, pedagogos y científicos sociales en general, en los estudios previos y en la propia discusión del nuevo currículo de formación docente para la Amazonía peruana trajo consigo importantes modificaciones en la forma de pensar sobre cómo, por qué y para qué se forman docentes para la EIB que se identifican como indígenas, que poseen un manejo activo de su idioma ancestral y que son escogidos por sus comunidades de origen y por sus organizaciones para formarse como docentes y cumplir el rol social que sus pueblos y organizaciones les asignan a esa tarea en el proceso actual de renacimiento indígena o de “retorno del indio” (Albó 1991) que experimentan, si no todos, la mayoría de países latinoamericanos.

Transformaciones como las que tienen lugar en Ecuador, Nicaragua y el Perú desde fines de los años ochenta se dieron también en un buen número de países de la región en los que la EIB comenzaba a echar raíces en el marco de las reformas educativas de los años noventa. Mientras que en Guatemala tales cambios se referían, sobre todo, a la etapa final de la secundaria, pues es allí donde hasta hoy se prepara a los maestros guatemaltecos en general; en Chile dichas transformaciones se daban en la universidad, en tanto único espacio en el que se forman docentes. Fue inicialmente en la Universidad Católica de Temuco donde se abrió, en 1992, por acuerdo entre esta casa de estudios y el Ministerio de Educación, una carrera de pedagogía intercultural bilingüe donde se forman jóvenes mapuches para atender los crecientes requerimientos de docentes bilingües que experimenta el sistema educativo chileno. Poco tiempo después, en 1993, bajo un esquema similar, aunque esta vez con apoyo financiero y técnico de una ONG europea, la Universidad Arturo Prat de Iquique abrió esta misma carrera dirigida a la preparación de maestros aimaras. Hoy

las iniciativas de esta índole son varias en Chile, a través de distintas modalidades y con audiencias igualmente variadas, hasta incluir el nivel de postgrado. En Chile han llegado a ofrecerse hasta tres programas de maestría en EIB, conectados entre sí, en un número igual de universidades y localidades de ese país: la Universidad Católica de Temuco, la Universidad Academia Humanismo Cristiano de Temuco y la Universidad de Tarapacá en Arica (Hernández 2007).

La búsqueda de más y nuevos caminos en la educación superior para la población indígena, sin embargo, no se restringe hoy al ámbito de la pedagogía o de la educación en general. El tránsito de más educandos indígenas en los sistemas educativos latinoamericanos, a la par de la virtual universalización de la educación básica en muchos lugares del continente, así como la creciente participación política indígena de las últimas dos décadas, han puesto en evidencia nuevas y mayores necesidades de formación superior.

En un inicio, como ocurrió en Ecuador, a maestros y egresados de programas de capacitación y formación en EIB les cupo la responsabilidad de participar en la conducción de sus organizaciones étnico-políticas y posteriormente incluso de distintas instancias de la administración pública, sea a nivel regional o nacional.¹⁰ Posteriormente, con el avance de la democratización de la región, tal vez como nunca antes, se propició la interlocución con organizaciones indígenas y la propia participación de líderes y agrupaciones indígenas en las elecciones. Producto de ello, el número de funcionarios indígenas en diferentes esferas de funcionamiento de los Estados fue

10 Cabe a este respecto destacar que a las primeras generaciones de egresados del Instituto de Lingüística de la Universidad Católica de Quito, que comenzó a fines de los años setenta a formar a los primeros profesionales indígenas en Ecuador, desde una lógica de revaloración de la lengua y la cultura quichua, les cupo ocupar cargos de importancia en las organizaciones indígenas ecuatorianas. Así, el actual presidente de la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) y ex candidato a la presidencia de la república, Don Luis Macas, egresó de esta universidad y, en rigor, la EIB fue su cantera de formación política, ello por el carácter político y reivindicativo que el propio movimiento indígena ecuatoriano decidió asignarle.

creciendo; hecho que ha generado demandas y presiones de cambio en las universidades latinoamericanas en general.

Queda aún por hacer un análisis concienzudo y serio de la participación indígena en la educación universitaria. Pero, no cabe duda que los números de estudiantes indígenas que cursan estudios terciarios, sea de pregrado o de postgrado, han ido en aumento en la región desde hace dos décadas.¹¹ En el caso chileno, por ejemplo, datos del año 2003 dan cuenta de que un 26,3 % de la población indígena de entre 18 y 24 años cursa estudios en el nivel superior, frente a un 37,5 % entre la población no indígena (Casen 2003, citado en López y Machaca 2007); mientras que en el Perú se observa que un 20,0 % de la población rural andina, de entre 15 y 29 años de edad, cursa estudios superiores, siendo el promedio para la población total de esta edad de sólo 20,2 %. Sin embargo, esta proporción desciende hasta un 6,7 % cuando se refiere a la población indígena amazónica (Chirinos y Zegarra 2004, citado en López y Machaca 2007).

También parece ser cierto que la preocupación de las organizaciones indígenas por la formación en este nivel es mayor que antes, pero lo que no puede ponerse en cuestión es que el contexto de reafirmación indígena que vive la región tiene también su impronta en la universidad latinoamericana, pues cada vez son más numerosos los estudiantes universitarios latinoamericanos que admiten o apelan a una renovada filiación étnica diferenciada, lo que los lleva incluso a la creación de asociaciones de estudiantes indígenas, como en el caso de la Universidad Pedagógica Nacional de México (Ernesto Díaz-Couder, comunicación personal), de la Universidad Mayor de Cochabamba, Bolivia, o de la Universidad Libertador Simón Bolívar de Venezuela (Nicia Maldonado, comunicación personal).

Con la demanda y presencia indígenas en las universidades latinoamericanas en general, aunque con mayor incidencia en las

11 Una de las limitaciones que éste y otros estudios similares confrontan se deriva del hecho de que las universidades, por lo general, no recogen información étnica ni lingüísticamente diferenciada ni al momento de la matrícula ni al de la graduación.

públicas, se experimenta actualmente un cuestionamiento político y epistemológico respecto del rol de las universidades y de su actuación frente a los pueblos indígenas.

Los cambios que han tenido lugar en la región en la difícil relación entre pueblos indígenas y educación superior pueden resumirse en:

- (i) la preocupación conciente por el acceso de la población indígena a la educación superior, pero junto a ello el descuido respecto de un necesario acompañamiento académico de estudiantes que, como los indígenas, experimentan necesidades educativas diferenciadas, producto tanto de su propia condición sociocultural y lingüística, como de la acumulación de requerimientos educativos insatisfechos desde su paso por la escuela primaria, producto de la baja calidad del sistema educativo y de la falta de pertinencia cultural de los planes de estudio;
- (ii) la tendencia hacia una mayor profesionalización¹² que se observa en todos los países en el ámbito de la formación docente, ya sea con el aumento de años de estudio o con la elevación del nivel académico, así como en el paso de la educación secundaria a la terciaria (cf. Cuenca, Nucinkis y Zavala, en prensa); en ese contexto, tanto la educación superior universitaria como la no universitaria han comenzado a prestar atención a la formación de maestros para la EIB, en muchos casos propiciando la formación de maestros indígenas;
- (iii) la reciente incursión universitaria en otras áreas de conocimiento relacionadas con el conocimiento y los saberes indígenas, como la

12 Aunque cada vez en menos países, en algunos como Guatemala la formación docente inicial continúa ofreciéndose en el ámbito de la educación secundaria (incluyendo la preparatoria en México); en otros, la formación docente se inicia en la secundaria para concluir uno o dos años más tarde en los comienzos de una formación de nivel superior, como en Ecuador, y en otros se ofrece sólo en este último nivel, sea en institutos especializados en la formación de docentes, como en Bolivia, sólo en universidades, como en Chile, o tanto en universidades como en centros de formación docente de nivel terciario, como en México o en el Perú (cf. Cuenca, Nucinkis y Zavala, 2007).

- salud intercultural y los derechos indígenas; aunque cabe también destacar la insuficiente reflexión sobre temas de relevancia en la coyuntura actual, como por el ejemplo, la cuestión de las patentes;
- (iv) la creciente capacidad de escucha por parte de algunas instituciones de educación superior, las cuales tratan de tomar en cuenta los puntos de vista indígenas y en algunos casos propiciar un mayor involucramiento de líderes y organizaciones indígenas, sea al momento de la estructuración de nuevos programas y/o en su ejecución; no se trata únicamente de centros de educación superior públicos sino a veces también de universidades privadas; y, finalmente,
 - (v) la preocupación por incluir algunos conocimientos indígenas en el currículo; pero sin todavía concebirllos como parte de un sistema de conocimientos alternativo y válido al actual, producto, entre otras cosas, de la insuficiente investigación sobre dominios de conocimiento que vayan más allá de los ámbitos socioculturales y lingüísticos.

Los programas de educación superior indígena

Los distintos tipos de programas existentes pueden ser catalogados por los actores o instancias involucrados en su gestación y ejecución, así como por el carácter de los mismos.

Según las instancias o los actores involucrados

Son variadas las reacciones frente a las demandas de los pueblos indígenas por una mayor visibilidad y presencia en la educación terciaria, en general, y, en particular, en el sistema universitario. Lo cierto es que hoy son distintos los actores involucrados en la búsqueda de respuestas a tales demandas.

Como vimos en el acápite anterior, en unas ocasiones se trataba de soluciones planteadas desde el Estado, como en el caso chileno cuando en 1994 el Ministerio de Educación convocó a la Universidad Arturo Prat para que organizara una carrera de pedagogía básica intercultural

bilingüe, sobre la base de la experiencia que esta universidad ganaba desde 1993 con su especialidad en pedagogía básica con mención en educación intercultural bilingüe (Hernández 2007), o cuando el Ministerio de Educación de Ecuador, a través de su Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, concuerda con la Universidad de Cuenca la apertura de un programa de licenciatura en lingüística aplicada a la educación bilingüe intercultural (Moya y Moya 2005).

En otras oportunidades, hemos estado ante respuestas que las propias universidades han encontrado, motivadas o no por la presión de organizaciones indígenas o por los cambios en la legislación nacional que reconocen la multietnicidad en los Estados. Así ocurrió, por ejemplo, en Colombia cuando la Universidad Nacional, desde su sede en Bogotá, decidió abrir un programa especial de ingreso diferenciado para indígenas. También se dio algo parecido en el Perú, cuando la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en acuerdo con la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDSEP, la confederación indígena más importante de la Amazonía peruana), abrió un programa especial de ingreso para estudiantes provenientes de comunidades indígenas de esa región. En ambos casos, cabe destacar la voluntad universitaria de intentar responder, desde el ámbito universitario, al nuevo ordenamiento jurídico que rige el funcionamiento de los Estados, desde una óptica multi o intercultural. Sin embargo, observamos que la reflexión o las posibilidades reales de la universidad en cuestión no siempre van más allá del facilitamiento del acceso al nivel de educación superior a las especialidades y carreras que a cada educando interesa. Contrastan en este caso, por ejemplo, las iniciativas de la Universidad Nacional de Colombia, que presta soporte académico complementario y tutoría a los ingresantes, con las de San Marcos en Lima o también la de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, que sólo facilitan el acceso, aun cuando lo hagan en acuerdo con organizaciones indígenas o campesinas.

Pero, junto a las iniciativas que acabamos de identificar, también ha habido casos en que nuevos programas y hasta instituciones completas han sido el resultado o de la cooperación internacional o de la iniciativa privada, sea a través de las iglesias o las fundaciones

humanitarias, como ha ocurrido, por ejemplo, con el programa EDUMAYA, de la Universidad “Rafael Landívar” de Guatemala (jesuita), ejecutado con apoyo financiero de la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID), del programa “Pathways to Higher Education” de la Fundación Ford que se ejecuta en Brasil, Chile, México, Nicaragua y Perú, del programa de becas para indígenas que tienen la Fundación Hans Seidel en el Ecuador, así como del acceso preferencial a becas de postgrado otorgadas por la Fundación Ford a profesionales indígenas de Brasil, Chile, Guatemala, México y el Perú.

La propia motivación indígena, sea desde la esfera organizativo-política o de la inversión privada indígena, también ha generado programas de educación superior indígena. Tales son los casos del ya mencionado FORMABIAP de la Amazonía peruana, de URACCAN y BICU en Nicaragua, de la Universidad Maya en Guatemala y de la Amawtay Wasi en Ecuador. Contrastan bajo este rubro, de un lado, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, del Consejo Regional Indígena del Cauca, de Colombia, bajo liderazgo político y académico de la organización y el liderazgo indígenas, con la recientemente creada Universidad Mapuche, de una corporación privada cuyos directivos se identifican con este pueblo indígena e incluso reivindican su condición mapuche.

Finalmente, existen experiencias en las que coinciden preocupaciones de organizaciones indígenas e iniciativas tanto universitarias como de la cooperación internacional, como son los casos de AGRUCO (Agroecología Andina) y del PROEIB Andes, programas de investigación y formación de nivel de postgrado ejecutados desde la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba, Bolivia.

Según el carácter del programa

Las innovaciones en el ámbito de la educación superior pueden también clasificarse según el tipo de servicio que ofrecen y, por ende, del carácter del *problema* que buscan superar: acceso al nivel

superior, permanencia en el sistema universitario o pertinencia de la formación ofrecida.

En unos casos, el diagnóstico ha focalizado como problema un limitado acceso de estudiantes indígenas, y se han planteado entonces programas de acceso especial o diferenciado, por lo general merced a una beca asignada a cada estudiante indígena, como los anotados líneas anteriormente en los casos de Colombia, Guatemala y Perú, a los que hoy pueden añadirse también algunas iniciativas argentinas, mexicanas y brasileñas.

La cuestión del acceso se ha visto complementada con programas de acompañamiento académico y de tutoría destinados a asegurar que todo estudiante indígena que ingresa a la universidad continúe y hasta concluya sus estudios satisfactoriamente. Un ejemplo de ello son las iniciativas de esta índole que se llevan a cabo, en Brasil, a través de la Universidad Estadual de Roraima, en Chile, en la Universidad de la Frontera de Temuco, en México, desde la Universidad Pedagógica Nacional, y en el Perú, en la Universidad San Antonio Abad del Cuzco, centros donde, con apoyo financiero y técnico de la Fundación Ford, se implementan acciones diversas de acompañamiento académico y tutoría para estudiantes indígenas bajo el título de “Pathways to Higher Education”. A través del apoyo académico que otorga, este programa busca asegurar no sólo la permanencia de los estudiantes indígenas sino también la conclusión exitosa de los estudios que ellos emprenden.

En otras ocasiones el análisis ha priorizado tanto problemas de acceso como de pertinencia y calidad de la oferta universitaria, a la luz de algún acontecimiento político de mayor envergadura. En situaciones como éstas, las soluciones han sido variadas: la creación de programas académicos especiales, sea de pre-grado o post-grado, al interior de universidades convencionales o la creación de una nueva institucionalidad que, sin excluir a la población blanco-mestiza, dirija su atención a la población indígena, históricamente excluida de una educación universitaria con pertinencia cultural.

Programas especiales al interior de universidades convencionales existen ahora a través de prácticamente toda la región. Entre ellos

tenemos, por ejemplo, la Maestría en Lingüística Indoamericana del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de México (CIESAS), la Licenciatura y la Maestría en Educación Bilingüe Intercultural, de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, los Programas de Licenciatura en Etnoeducación de varias universidades públicas colombianas, la maestría que ofrece el Programa de Agroecología Andina (AGRUCCO) de la Universidad de San Simón de Cochabamba, el Programa de Maestría en Salud Intercultural de la Universidad Tomás Frías de Potosí, Bolivia, y los diplomados y cursos de especialización en Derechos Indígenas que se ofrecen en distintas universidades de la región. Algunos de estos programas tienen ya una larga trayectoria en su haber, como el Programa de Postgrado en Lingüística Andina y Educación de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú, que funciona ininterrumpidamente desde 1985 y por el cual han pasado ya 10 generaciones de estudiantes aimaras y quechuas tanto peruanos como bolivianos.

En algunos casos se han creado también programas regionales especializados en alguna problemática indígena o sedes regionales destinadas a atender necesidades indígenas o necesidades de formación resultantes de la mayor preocupación nacional por el multiculturalismo de la sociedad y por la necesidad de una mayor relación intercultural. Tales son los casos, por ejemplo, del Programa Académico Cotopaxi¹³, de la Universidad Politécnica Salesiana, del Ecuador, que, por más de quince años, forma maestros indígenas para la educación intercultural bilingüe, o de las sedes descentralizadas que ha ubicado en algunas regiones indígenas la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, y en las que se ofrece la formación de intérpretes legales o de peritos culturales, junto a docentes de educación intercultural bilingüe.

Pero así como en muchos casos universidades públicas y privadas optan por crear programas especiales, como los mencionados en

13 Este programa que inicialmente comenzó a funcionar descentralizadamente en Cotopaxi se ha extendido en la última década a distintas ciudades tanto de la Sierra como de la Amazonía ecuatorianas.

los párrafos anteriores, en otros la innovación se encamina hacia la construcción de una institucionalidad totalmente distinta. Tal fue el caso en los noventa del contexto de autonomía político-administrativa étnico-indígena que buscaba consolidarse en la Costa Caribe de Nicaragua, como hoy es la situación de la creciente participación política indígena en la región. En el contexto nicaragüense anotado, por la iniciativa de los dos gobiernos autonómicos regionales y de un grupo importante de líderes políticos de estas dos regiones surgieron, primero, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) y, después, la BICU (Black and Indigenous Caribbean University). Estas dos instituciones apelan a su condición de comunitarias y comparten el 6% del presupuesto nacional asignado al sistema universitario nicaragüense; no obstante, no se trata de universidades públicas en el sentido que hasta hoy tiene el término. En el caso específico de URACCAN, en rigor, tampoco se trata de una institución privada¹⁴, en tanto no estamos ante una entidad con fines de lucro, con uno o más propietarios visibles, sino ante un centro académico de servicio y de carácter comunitario que busca dar respuesta a las necesidades individuales de formación especializada de educandos de las regiones autonómicas, así como también a los requerimientos colectivos y políticos de las dos administraciones gubernamentales autonómicas involucradas en su gestación y administración. De las dos nuevas casas de estudios superiores de la Costa Caribe nicaraguense, URACCAN sería la más alineada con un proyecto autonómico étnico-indígena general nicaragüense, mientras que la BICU respondería más al contexto de una sola región autonómica, la del sur, y fundamentalmente al sector inglés creole-hablante.

Como veremos más adelante, esfuerzos pioneros como los de la nicaragüense URACCAN hoy son seguidos por una gama variada de

14 La nueva legislación educativa nicaragüense del año 2007 reconocería ahora el carácter comunitario de URACCAN y de BICU, para diferenciarlas del resto de universidades del país que son ya sea públicas o privadas (Guillermo Mclean, comunicación personal).

iniciativas, a las que dedicaremos un apartado especial más adelante. Baste por ahora señalar que, por un lado, están las universidades indígenas y/o las universidades interculturales de creación estatal, como en México y en el Perú; y, por otro, las universidades indígenas de generación autónoma, sean éstas producto de una iniciativa privada o de motivación comunitaria-organizativa.

Las becas y el papel de la cooperación internacional

Dos temas adicionales merecen alguna reflexión. El primero está referido a las becas y el segundo al papel que en el proceso de construcción de una educación superior para o con indígenas ha tenido la cooperación internacional. En ambos casos estamos ante la importancia que cobra el factor del financiamiento en el apuntalamiento de la educación superior indígena. Cabe aquí, sin embargo, hacer una precisión pues, por lo general, mientras las becas van destinadas a asegurar el avance individual de aquellos estudiantes indígenas a los que estas ayudas favorecen, la cooperación internacional apoya el funcionamiento de programas alternativos que buscan dotarse de pertinencia cultural y relevancia social. No obstante, cabe señalar que, concientes de esta última necesidad, a veces los programas de becas incluyen pequeños montos para el mejoramiento de la oferta educativa.

En cuanto al origen del financiamiento de las becas, las iniciativas hoy son tanto públicas como privadas. Entre las primeras, por ejemplo y como producto de las reformas constitucionales en Colombia de inicios de los años noventa, destacó el Fondo Alvaro Ulcué de Becas para la Educación Superior Indígena que asignaba hasta hace poco tiempo el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior (ICETEX), institución de carácter gubernamental. Gracias a la becas indígenas del ICETEX muchos hombres y mujeres indígenas pudieron cursar estudios de pre o postgrado en universidades colombianas y excepcionalmente también en el exterior. Recientemente, los gobiernos de Argentina y Brasil han abierto también programas especiales de becas para indígenas a fin de facilitarles el acceso al sistema universitario. Al lado de iniciativas gubernamenta-

les como las aquí señaladas están también aquellas resultantes de la motivación de fundaciones privadas y ONGs. Se incluyen aquí los ya mencionados casos de las becas que la Fundación Hans Seidel de Alemania otorga desde hace más de una década a líderes e intelectuales indígenas ecuatorianos para cursar estudios de pre y/o postgrado, así como también las que ofrece la Fundación Ford (FF), a través de su programa dirigido a promover estudios de postgrado entre miembros de minorías con escaso acceso a la educación superior, para estudiantes interesados de aquellos países que la FF atiende: Brasil, Chile, Guatemala, México, Perú y otros 5 países más de otras regiones del mundo. Cabe destacar que, en todos los casos, las becas son asignadas a los postulantes para cursar los estudios que ellos deseen. La FF tiene además un sistema de colocación de los estudiantes en distintas universidades del mundo y para aquellos casos en los cuales los estudiantes no han hecho sus propias postulaciones. En algunos casos, las becas otorgadas a los estudiantes indígenas les han permitido cursar estudios de postgrado en programas especialmente dirigidos a estudiantes indígenas, como es el caso de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe del PROEIB Andes, que funciona desde 1996 desde la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. Becas de la FF también han posibilitado que profesionales indígenas de distintos países puedan cursar estudios de postgrado en lingüística indoamericana en el CIESAS de México.

Los esfuerzos encaminados a propiciar el avance educativo entre la población indígena cuenta en muchos países con el apoyo de la cooperación internacional. Así, el caso del FORMABIAP ya presentado este documento no hubiese podido realizarse de no haber contado con apoyo sostenido de distintas agencias y organismos de cooperación desde sus mismos inicios, entre los que destacan, de un lado, la ONG italiana Terra Nuova que financió a AIDSESEP durante el período de arranque del programa y, de otro, la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), que aunó esfuerzos para posibilitar el avance de esta experiencia.

En países como Ecuador, Guatemala y Bolivia el apoyo de la cooperación internacional posibilitó que se concretaran diversas

iniciativas de educación universitaria indígena. En virtud a esa cooperación se pudieron llevar a cabo la Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Educación Bilingüe, de la Universidad de Cuenca, Ecuador, los programas de apoyo a la participación indígena en estudios de nivel técnico y licenciatura en distintas especialidades, así como la Licenciatura y Maestría en Educación Bilingüe Intercultural de la Universidad Rafael Landívar, de Guatemala, la Maestría en Salud Intercultural de la Universidad Tomás Frías de Potosí y las licenciaturas especiales en Educación Intercultural Bilingüe creadas en cinco universidades bolivianas.

La Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Educación Bilingüe (LAEB), de la Universidad de Cuenca, se organizó a partir de 1990, gracias a los recursos asignados por la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) para, en primer lugar, realizar un estudio de factibilidad y de diseño curricular de la propuesta, y, posteriormente, para posibilitar el desarrollo de dos primeras promociones de estudiantes de distintos pueblos indígenas ecuatorianos. La GTZ cubrió tanto los costos totales de financiamiento del programa como la asignación de estipendios mensuales a los estudiantes, mientras que el Estado ecuatoriano cubrió los sueldos de los participantes, de manera que sus familias no quedasen desamparadas mientras los esposos o esposas cursaban estudios. Posteriormente, el UNICEF-Ecuador se sumó a esta iniciativa y consiguió también que el Banco Interamericano de Desarrollo co-financiase la experiencia para cuando la GTZ concluía su apoyo.¹⁵ Por su parte, las acciones que llevó a cabo la Universidad Rafael Landívar de Guatemala por más de una década en el marco de su programa EDUMAYA pudieron llevarse a cabo por el financiamiento sostenido otorgado por la United States Agency for International Development (USAID). Más de 2000 estudiantes mayas pudieron seguir estudios a nivel de técnico superior y/o licenciatura

15 Esta licenciatura, que comenzó como un programa especial de complementación académica de un año de duración para individuos que habían dejando inconclusos sus estudios universitarios, hoy funciona como una licenciatura regular de cuatro años de duración.

en las distintas disciplinas que ofrece esta universidad (Anabella Giracca, comunicación personal); fue también USAID la que hizo posible que unos 200 profesionales mayas pudiesen cursar estudios de licenciatura y/o maestría en educación bilingüe maya-castellano. En el caso boliviano, desde el año 2000, la Cooperación de la Comunidad Francófona del Reino de Bélgica brinda asistencia técnica a cinco universidades bolivianas para el desarrollo de programas de licenciatura especial en EIB, según lo prevé la legislación boliviana. El apoyo belga, en este caso, es parcial y los estudiantes mismos solventan el desarrollo de sus estudios, aun cuando cuatro de las cinco universidades involucradas sean públicas.¹⁶ También en este país funciona una Maestría en Salud Intercultural que recibe apoyo financiero del gobierno italiano y que tiene vínculos en red con una universidad chilena, una mexicana y otra italiana.

Cabe también destacar que las iniciativas de universidad indígena en curso reciben por lo general apoyo financiero y/o técnico, al menos parcial. Así, la URACCAN de Nicaragua, a través de la modalidad de proyectos, recibe ayuda financiera internacional que complementa el presupuesto que recibe del Estado nicaragüense para posibilitar el desarrollo de sus actividades. La Universidad Indígena Intercultural Autónoma del Consejo Regional Indígena del Cauca, Colombia, ha recibido apoyo técnico y financiero parcial del UNESCO-IESALC, así como también ayuda financiera de diversos donantes entre los que se encuentra el Banco Interamericano de Desarrollo. La Universidad Kawsay-Tinkuy, de Bolivia, ha recibido también apoyo financiero del Gobierno de Finlandia así como asistencia técnica de la Universidad Abö Akademie de ese mismo país. Ese no es el caso ni de las univer-

16 Las licenciaturas especiales en EIB comprenden dos años y medio de estudios (5 semestres) que se añaden a los tres o cuatro años de estudios postsecundarios en un instituto pedagógico para obtener el título de profesor primario o secundario. Estas licenciaturas se ofrecen actualmente en las universidades Mayor de San Simón (Cochabamba), donde se iniciaron, Tomás Frías (Potosí), Técnica de Oruro y La Cordillera (La Paz) y atienden únicamente a maestros y maestras quechua y aimara hablantes.

sidades interculturales mexicanas ni tampoco el de la Universidad Intercultural de la Amazonía Peruana, las que sólo funcionan con recursos de los respectivos presupuestos nacionales.

Programas regionales

Actualmente, dos programas regionales de educación superior indígena operan en la región. Uno de ellos es el ya identificado Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) y el otro es la Universidad Indígena Intercultural. Ambos funcionan bajo la modalidad de redes universitarias.

El PROEIB Andes opera desde 1996, desde su sede en la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, e involucra prácticamente a todos los centros universitarios que cuentan con programas de formación e investigación en EIB en los cinco países andinos con los que se inició: Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú. A ellos se sumó la Argentina, el año 2000, a través de su Programa Nacional de EIB y de su Ministerio de Educación. El PROEIB Andes cuenta con cinco líneas de acción de las cuales para fines de este informe nos interesan las de investigación y la de formación de recursos humanos (cf. www.proeibandes.org). Bajo esta última línea de acción cuenta con varios programas, entre los que destacan su Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas y su Programa de Maestría en EIB. En el ámbito de la formación de liderazgos indígenas ha desarrollado a la fecha tres cursos completos, dos en Colombia, en colaboración con la Universidad del Cauca y el CRIC, y uno en Bolivia, focalizando la formación en la gestión etnoeducativa (Colombia) o en la gestión de la EIB (Bolivia).¹⁷ En ambos casos, estos cursos de fortalecimiento de liderazgos indígenas fueron resultado de

17 El 2007 se inició la ejecución de un tercer diplomado en gestión etnoeducativa en Colombia y un segundo curso de técnico medio en gestión de la EIB en Bolivia.

la demanda y negociación con organizaciones indígenas colombianas y bolivianas y se desarrollaron con la participación activa y a la vez bajo el escrutinio de las mismas. Por su parte, la Maestría en EIB ha formado a la fecha aproximadamente 130 profesionales de 6 países diferentes y a la fecha está en desarrollo una quinta promoción de 26 estudiantes de postgrado provenientes de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, México y el Perú.

Desde sus inicios el PROEIB Andes cuenta con apoyo técnico y financiero de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), a la que se suman los países de los que provienen los estudiantes y otras agencias de cooperación y fundaciones para el otorgamiento de becas a los estudiantes indígenas. Entre ellas destacan la Cooperación Técnica Belga y la Fundación Ford. Un rasgo particular del PROEIB Andes es el referido al papel que en su diseño y ejecución han jugado organizaciones indígenas de los distintos países involucrados. Fueron precisamente las organizaciones indígenas que en la primera reunión de planificación participativa de este programa, realizada en Lima el año 1993, determinaron que los cursos a ofrecer se dirigiesen tanto a pueblos indígenas de tierras bajas como de tierras altas, y no únicamente a aimaras y quechuas, como preveía el diseño técnico inicial (cf. López y Sichra 2004). Las organizaciones indígenas están representadas en el directorio de este programa y participan en la toma de decisiones sobre su funcionamiento.

El Programa Universidad Indígena Intercultural (UII) es una iniciativa del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena), a cuyo desarrollo e implementación contribuyen el gobierno alemán, a través de la GTZ, la AECI y el BID (www.fondoindigena.org). La UII es uno de los programas emblemáticos del Fondo Indígena que forma parte de su plataforma de desarrollo con identidad. Para apoyar el desarrollo de esta iniciativa, el Fondo Indígena negoció con el gobierno alemán la puesta en marcha de un proyecto que comenzó en agosto 2006 y que tendrá unos seis años de duración, divididos en dos fases de tres años cada una. La UII es producto de varios años de deliberación entre organizaciones indígenas, la propia estructura indígena y guberna-

mental del Fondo Indígena y también entre el Fondo Indígena y un conjunto de universidades latinoamericanas.

Estratégicamente y al menos por estos primeros seis años, la Universidad Indígena Intercultural ha sido concebida como una red de centros universitarios que llevan a cabo acciones de formación e investigación con y para estudiantes indígenas, y a menudo desde la propia demanda y visión indígenas. Para comenzar, la UII concentrará sus acciones en el nivel de postgrado, de manera de formar los recursos humanos y especialistas que requieren algunas de las iniciativas de universidades indígenas y/o interculturales en curso en la región. Durante su primera fase (2006-2008), la UII ha priorizado cinco ámbitos de especialización: salud intercultural, cuyo centro universitario coordinador para el continente es el Instituto de Medicina Tradicional de URACCAN, Nicaragua; derechos indígenas, cuya instancia coordinadora es el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera, de Temuco, Chile; desarrollo con identidad, coordinado por el mismo Fondo Indígena y cuya coordinación está en negociación con universidades ecuatorianas y bolivianas; y educación intercultural bilingüe, cuya coordinación está a cargo de la Universidad Mayor de San Simón, a través del PROEIB Andes. A estos cuatro campos se sumará uno quinto en la segunda fase del proyecto (2009-2011), el de revitalización idiomática que estaría a cargo del CIESAS, de México, y del Instituto de Investigaciones en Lingüística Aplicada (CILA) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, Perú. Estas cinco especialidades fueron concertadas en una reunión de planificación participativa llevada a cabo en Lima en marzo del 2003, entre líderes indígenas y directivos universitarios de los 9 primeros países que se han sumado a esta iniciativa: Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, México, Nicaragua y Perú.

Tal vez uno de las innovaciones más importantes del Programa de Universidad Indígena Intercultural es el de la Cátedra Indígena Itinerante (Moya 2003). Esta cátedra ha sido concebida como el hilo conductor de la UII, pues, de un lado, sienta las bases del diálogo epistemológico y por ende posiciona y coloca el conocimiento indígena al centro de la discusión en cada uno de los centros universitarios en los

que desarrollen los programas académicos de la UII, y, de otro lado, se convierte en el mecanismo de interlocución entre los “académicos” y los líderes y organizaciones indígenas. En función a esto último, todo curso que ofrece la UII comienza por y con la Cátedra Indígena Itinerante. La Cátedra trabaja sobre cuatro temas centrales: espiritualidad y conocimiento indígena, geopolítica del conocimiento occidental y conocimiento indígena, movimiento indígena, conocimiento indígena y gobernabilidad y movimiento indígena y construcción de sociedades interculturales. La Cátedra está integrada por conocidos intelectuales y líderes indígenas con visión regional latinoamericana, sea desde el Estado o desde la sociedad civil, a los que se añaden en cada país y localidad específica uno o dos connotados sabios indígenas. Los ejes que motivan el trabajo de la Cátedra Indígena son los de espiritualidad, conocimiento, poder y bien vivir, aspectos que, si bien estrechamente interrelacionados desde la visión indígena, merecen un tratamiento particular durante el desarrollo de la Cátedra, siendo cada uno a la vez el “tema” que merece mayor atención de uno de los catedráticos indígenas. No obstante, cabe recalcar que la Cátedra funciona como un ente colegiado que trabaja bajo la modalidad de enseñanza en equipo (Cunningham, 2006).¹⁸

Universidades indígenas y universidades interculturales

Como lo hemos sugerimos en acápites anteriores, las comunidades indígenas y étnicas de Nicaragua fueron las pioneras en esta materia, en tanto supieron aprovechar el resquicio que les abría la legislación autonómica para plantearse la creación, primero, de una universidad

18 Integran la Cátedra Indígena: Mirna Cunningham, médica-cirujana miskita nicaragüense, fundadora y exrectora de URACCAN, quien la coordina; Luis Maldonado, filósofo quichua ecuatoriana, ex Ministro de Bienestar Social de Ecuador; Esteban Ticona, sociólogo y antropólogo aimara boliviano, actual Director de la Academia Diplomática de Bolivia; y Marcos Terena, dirigente y pensador terena brasileño, actual Presidente del Consejo Tribal del Brasil. A ellos se añaden en cada país en el que la cátedra desarrolla actividades distintos expertos indígenas que refuerzan la docencia que la cátedra imparte.

dirigida preferentemente a su población indígena y luego de otra más. Por su proceso de gestación estas universidades fueron inicialmente consideradas en Nicaragua como privadas, pero en rigor nunca lo fueron pues, como se ha destacado aquí, su creación estuvo estrechamente vinculada con la construcción de un poder autonómico aún no consolidado (Mirna Cunningham, comunicación personal). Su carácter diferenciado no tiene que ver únicamente con su modalidad de gestión sino también con el nivel y tipo de formación que ofrecen. Ambas universidades ofrecen formación tanto a nivel técnico como aquella dirigida hacia una licenciatura en campos estrechamente vinculados con el desarrollo socioproductivo visto como necesario para el avance económico del régimen autonómico pero también para la emancipación social de los pueblos indígenas y comunidades étnicas que habitan respectivamente en la Región Autónoma del Atlántico Norte y en la Región Autónoma del Atlántico Sur. Es así que en URACCAN, por ejemplo, se ofrece formación en contabilidad y manejo recursos forestales, por un lado, y, por otro, en revitalización idiomática, EIB y autonomía.

A estas iniciativas pioneras nicaragüenses, desde hace al menos cinco años, otras y distintas voces indígenas nos han hecho oír sus demandas relativas a universidades propias o indígenas. Dos de los casos que han ameritado mayor discusión han sido los que surgieron en el seno de la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) y del CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca, Colombia). A estas voces iniciales en los últimos años se han añadido otras desde distintos países de la región, como Chile o Venezuela. En otros casos, la iniciativa, si bien pudo deberse a una demanda indígena inicial, fue tomada por el Estado, como ocurrió en el Perú (entre el 2000 y el 2006) y en México, a partir del año 2003.

Universidades indígenas

En el caso colombiano, inicialmente el CRIC buscó alianzas con la Universidad del Cauca para llevar adelante un primer programa de licenciatura en pedagogía comunitaria, el cual, por requisito de la universidad,

debió denominarse como de licenciatura en etnoeducación. Lo cierto es que la Universidad del Cauca, en negociación con el CRIC, aceptó *legalizar* una experiencia autónoma que el CRIC ya había iniciado, lo que exigió no sólo la convalidación de algunos de los estudios previos realizados sino incluso la regularización de los procedimientos de admisión que la legislación universitaria regular colombiana exige (Lilia Trviño, comunicación personal). Luego de cinco años, unos treinta indígenas colombianos articulados a los procesos organizativos del CRIC y a su programa educativo autónomo que data ya de más de 35 años (cf. Bolaños y otros 2005) estaban ad portas de graduarse a fines del año 2006, luego de la sustentación de las tesis respectivas.

La naturaleza y duración de las negociaciones sostenidas entre la organización indígenas y la universidad, llevó a muchos directivos del CRIC a discutir sobre la posibilidad de abrir su propia universidad, apelando para ello a la Constitución Colombiana de 1991 que reconoce un conjunto de derechos indígenas y que además les otorga a los pueblos indígenas un régimen especial de administración y gestión (Libio Palechor, comunicación personal). Apelando a dicha disposición constitucional, el CRIC ha abierto su Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI) y cuenta con unos doscientos estudiantes que cursan estudios de licenciatura en derecho mayor, o propio o consuetudinario como se diría en otros contextos; gestión gubernamental de territorios indígenas, y pedagogía comunitaria –volviendo con ello a la denominación originaria, pues conciben hoy la etnoeducación sólo como la oferta estatal para los indígenas. Los tres programas están académicamente a cargo tanto de profesionales indígenas como no-indígenas, pero la gestión de la UAI está bajo el control del CRIC y de sus autoridades y mayores (Ibíd.). Por lo demás, en la construcción curricular de tales programas se busca, en primer lugar, recuperar, sistematizar y fortalecer el conocimiento propio para, sobre esa base y en un segundo momento, relacionar y complementar los conocimientos y saberes indígenas con aquellos provenientes de una matriz occidental y positivista. Si bien en diversas oportunidades las autoridades del CRIC reiteran que los educandos indígenas que asisten a sus programas lo hacen por convicción y necesidad real de aportar a un desarrollo con

identidad y no para obtener certificados y títulos, resta por ver si cuando concluyan sus estudios los universitarios indígenas no le exigirán al CRIC el otorgamiento de la certificación correspondiente. La dirigencia del CRIC considera que, si tal momento llegare, no habrá más que reivindicar el carácter estatutario especial que la Constitución confiere a los pueblos indígenas colombianos, hecho que pondrá nuevamente en jaque, esta vez desde el ámbito de la educación superior, a la estructura organizativa y jurídica del Estado colombiano. Por esta vía es probable que los nasas, guambianos y yanaconas del CRIC reivindicarán el carácter nacional y público de su universidad, dado que se amparan en una disposición constitucional (Ibíd.).

La situación de las otras universidades indígenas en funcionamiento en la región es radicalmente distinta. Si bien la UAII del CRIC puede ser claramente catalogada como una universidad propia, indígena y comunitaria, el curso seguido por la Amawtay Wasi (Casa de la Sabiduría), de Ecuador, o la Universidad Mapuche, son otros. La discusión en Ecuador respecto a una universidad indígena es tal vez tan antigua como la nicaragüense, la colombiana o incluso la maya-guatemalteca en torno a una Universidad Maya. Sin embargo, y pese a la fuerza que llegó a alcanzar el movimiento indígena ecuatoriano, la reivindicación no fue por una universidad pública sino más bien de una universidad privada, pues temían que la posible asignación presupuestaria llegase con condicionamientos sobre su estructura y funcionamiento y sobre todo, en tanto, los indígenas ecuatorianos vinculaban la autonomía universitaria a la definición curricular sobre los contenidos a desarrollar. A diferencia de los indígenas colombianos, los ecuatorianos sí buscaron el reconocimiento oficial y luego de un largo proceso de negociación, el 2005 recibieron la autorización de funcionamiento del ente nacional responsable del funcionamiento del sistema universitario y en septiembre 2006 abrieron la inscripción para los primeros estudiantes. La Amawtay Wasi en su condición de universidad privada tiene propietarios y, por ello, se han generado distanciamientos entre el movimiento que la gestó y la institucionalidad alcanzada. Esta universidad, si bien se ha autodeclarada como indígena y como comunitaria y apela a la cosmovisión quichua, con-

voca también a interesados no-indígenas, en tanto también reivindica su condición de intercultural. Tiene planificado ofrecer carreras de pregrado en los niveles de técnico (dos años) tecnólogo (tres años) e ingeniero o licenciado (cinco años) en las especialidades de agroecología, arquitectura y planificación territorial y psicopedagogía intercultural plurilingüe.

En el caso chileno, la Universidad Mapuche es también de carácter privado y cuenta ya con aprobación oficial, aunque no ha abierto aún inscripciones. Pese a su nombre y a su ubicación, algunos dudan que esta universidad realmente se oriente hacia la recuperación y revitalización de los conocimientos, saberes y valores indígenas (Jaime Andrade, comunicación personal, julio 2006).

Otra iniciativa indígena de larga data es la de la Universidad Maya, cuyas discusiones iniciales tuvieron lugar en el propio marco de la suscripción de los Acuerdos de Paz de 1996. Este proyecto fue motivo de al menos dos estudios de factibilidad realizados en el marco de un apoyo especial que la UNESCO otorgó a esta iniciativa. Las discusiones en torno a la Universidad Maya han sido arduas y variadas y han tenido que ver tanto con la dimensión propiamente institucional como con la curricular y pedagógica. En cuanto a lo primero, y aun cuando en septiembre 2005 esta universidad fue oficialmente “inaugurada” por el mismo Presidente de Guatemala, no se ha resuelto su condición pública o privada, en tanto la Constitución guatemalteca sólo reconoce el carácter a nacional y pública a una sola universidad en todo el país: la Universidad de San Carlos. También en este ámbito existen problemas no resueltos como el de los órganos de gobierno universitario, dado que, a diferencia de lo que ocurre en las universidades convencionales, la maya tiene como órgano superior de gobierno a una Junta de Cargadores, emulando el sistema maya de organización social. En cuanto a los tipos de carrera que la Universidad Maya ha de ofrecer tampoco fue simple, en tanto se consideraba, por ejemplo, especialidades poco ortodoxas para el sistema universitario convencional, como la de sacerdocio maya. De cualquier modo, cabe al respecto destacar que sea en la Cátedra Indígena de la UII, como en las universidades indígenas en general la

espiritualidad indígena encuentra en estos nuevos espacios un ámbito de reposicionamiento y, en cierto modo, también de revitalización, dado el carácter holístico o integral que caracteriza al sistema de conocimientos indígenas.

Universidades interculturales

Sólo en dos países, en el Perú y en México, estamos ante universidades definidas como interculturales, desde instancias gubernamentales. En el caso peruano, se trata de una rápida respuesta gubernamental que data del año 2000 pero que no pudo implementarse sino desde fines del año 2005. La Universidad Intercultural de la Amazonía Peruana funciona en los ex-predios del Instituto Lingüístico de Verano en Yarinacocha, Pucallpa, y ofrece por ahora sólo la carrera de educación intercultural bilingüe. En el caso mexicano, la proyección es más ambiciosa e incluye hasta diez nuevas universidades.

La Reforma Constitucional aprobada en México, en 2001, dio el contexto normativo y político para la creación de las universidades interculturales. El proyecto de creación de universidades interculturales corresponde al sexenio 2000-2006. Consiste en la creación de diez universidades interculturales para abatir la marginalidad indígena en la educación superior.

Ya en 1999 se había abierto una primera universidad indígena en Sinaloa, en la comunidad mayo-yoreme de Mochicahui, municipio de El Fuerte. Posteriormente se fundaron 7 universidades más en distintos estados del país. Al año 2003, según la SEP la matrícula de estas instituciones oscilaba entre 500 y 3000 estudiantes como máximo y se invertía entre 3 y 7 millones de pesos anuales en cada una de ellas.

La finalidad de las universidades interculturales mexicanas es atender a los grupos con menor acceso a la educación superior, de manera de (i) ofrecer opciones innovadoras de formación profesional (carreras) encaminadas predominantemente a atender los problemas de desarrollo de las comunidades indígenas; (ii) ofrecer una formación básica durante los dos primeros años de estudio que permita a

los estudiantes consolidar una formación teórico-metodológica que facilite su introducción a los estudios científicos; y (iii) enfatizar en el estudio y desarrollo de proyectos de investigación sobre las lenguas y las culturas indígenas, incluyendo en su diseño la perspectiva del enfoque intercultural. El enfoque educativo intercultural en la enseñanza superior incorporaría valores provenientes de la filosofía y las tradiciones indígenas, su simbolismo e historia.

Los lineamientos generales para diseñar el modelo de educación superior intercultural son, de modo resumido, responder a las demandas formativas de las etnias de México, adecuando esta formación a la resolución de problemas que aquejan a las comunidades indígenas y a su futuro desarrollo; e inducir un proceso de revaloración de las lenguas y las culturas indígenas y fortalecer la presencia de sus valores y sus tradiciones en la cultura nacional.

Las carreras ofrecidas por estas universidades son: (i) atención y promoción de la salud, atención educativa intercultural en todos los niveles, (ii) reordenamiento territorial, preservación del paisaje y vivienda comunitaria, (iii) desarrollo potencial de la economía familiar y comunitaria, (iv) economía ambiental, (v) potenciación del desarrollo económico comunitario, (vi) derechos humanos, (vii) gestión municipal y comunitaria, y (viii) promoción del desarrollo cultural.

Balance político crítico

Ir y volver al otro no es un problema intelectual, es un problema del corazón, claro que uno puede estudiar al otro; es más, es su deber hacerlo, pero comprenderlo es algo distinto; conocer la vida de los pueblos, hacer la pregunta necesaria que conduzca al saber, no sale del conocimiento de los científicos sino del corazón del hermano o la hermana.

Abadio Green 1996

La revisión de las dos secciones anteriores nos permite constatar que, si bien durante las últimas dos décadas han surgido iniciativas importantes tanto por parte de los Estados como de las propias universidades y los

movimientos indígenas para atender necesidades de educación superior indígena, éstas no logran aún satisfacer las demandas que hoy plantean los líderes y organizaciones indígenas, pero también los intelectuales indígenas. Como se ha podido apreciar, las demandas indígenas trascienden el tema del acceso y nos sitúan ante un complejo escenario de reivindicaciones de índole tanto político como epistemológico, planos que desde la perspectiva indígena se encuentran estrechamente vinculados. A esta primera y básica constatación se añaden una serie de otras consideraciones que desarrollamos a continuación.

La cuestión de la ciudadanía

El desplazamiento de demanda anotado en secciones anteriores de este documento nos coloca ante un escenario en el cual la universidad, y la educación superior, en general, son vistas actualmente por los indígenas como ámbitos de construcción o de reafirmación ciudadana. Creemos que a ello también se debe el afán indígena por acceder a la educación superior.

Pero, cuando la preocupación trasciende el mero acceso al sistema de educación superior y el disfrute de los bienes y beneficios individuales que éste ofrece a todo individuo y se relaciona educación superior con la multietnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo característicos de las sociedades latinoamericanas, la cuestión de la ciudadanía también se complejiza. En tales situaciones se llega paralelamente a cuestionar la ontología del conocimiento académico y desde el plano político entran también en juego posibilidades de construcción de nuevas y variadas formas de ciudadanía desde el propio ámbito de la educación superior. Las asociaciones de estudiantes indígenas en universidades de la región anotadas en acápites anteriores de este trabajo constituyen evidencias de que procesos como éstos están en juego y dan cuenta de cómo algunos universitarios pueden considerarse a la vez mixes y mexicanos, o aimaras y bolivianos o quichuas pero también ecuatorianos.

También es menester destacar que el avance de los indígenas en la educación terciaria desata procesos interculturales que modifican el

escenario universitario. La educación superior ofrece un espacio sin igual para el redescubrimiento de su condición étnica diferenciada. Por su parte, la universidad tiene la responsabilidad de crear los espacios y las condiciones necesarios para estimular el debate sobre la interculturalidad y su relación con los derechos de la ciudadanía, en un contexto como el actual en el cual el propio concepto de ciudadanía se va redefiniendo en contextos en los que emergen globalmente nuevos temas y también condiciones como la de una sociedad más responsable con el medio ambiente y los recursos naturales, por ejemplo.

Lo que parece estar lejos aún de ocurrir es el replanteamiento desde el sector culturalmente hegemónico del actual estudiantado universitario de su condición étnica (mestizo, blanco, hispanohablante), en el marco de la sociedad multiétnica de la que forma parte. Por ello, una comprensión intercultural de la ciudadanía constituye aún un desafío sobre todo para las universidades públicas de la región.

Al parecer, son los indígenas quienes más están avanzando en este camino en tanto están logrando apropiarse del espacio universitario y hacer de él un ámbito de recuperación cultural e identitaria, cuestionando, por ende, el carácter universal hegemónico de la educación superior.

En la medida en que surgen programas o universidades desde los pueblos indígenas, estas iniciativas constituyen a la vez instrumentos que apuntalan la construcción de ciudadanías y sociedades indígenas, en tanto entran en juego tanto consideraciones individuales como colectivas.

En este contexto, la universidad latinoamericana se encuentra ante enormes desafíos epistemológicos y políticos, pues resulta aún insuficiente la reflexión y discusión universitaria respecto a problemáticas como las aquí señaladas que no logran, por lo general, trascender el ámbito de las ciencias sociales y políticas. Pero incluso desde estos ámbitos, si bien la mayoría de universidades públicas de la región reivindica su condición de autónomas, éstas no logran establecer vínculos entre este tipo de autonomía y aquella que hoy reclaman diversos colectivos indígenas.

La diversidad de origen y de control político sobre la educación superior

El balance realizado también da cuenta de la diversidad de origen de las iniciativas de educación superior indígena en curso, así como de las notables diferencias existentes en cuanto al control político de las mismas. Vemos que la mayoría de los programas en ejecución fueron concebidos desde una perspectiva de arriba hacia abajo; es decir, se trata de experiencias pensadas, sea desde el Estado, desde las iglesias, desde las universidades o desde la cooperación internacional, *para* atender a la población indígena que busca acceder a la educación superior. Pocas son todavía las iniciativas organizadas **con** las organizaciones y líderes indígenas y menos aún las planteadas no sólo desde la demanda indígena sino también *desde* su propia visión.

Como se ha podido ver, la apropiación del espacio universitario que hoy plantean las organizaciones indígenas cuestiona el control político actual que se ejerce sobre estas instituciones y nos remite a un cuestionamiento del sistema de poder imperante. La reconstrucción política y social que los indígenas plantean para la sociedad multiétnica, a partir de la relectura de la diversidad históricamente inherente a nuestras sociedades, nos coloca ante un escenario nuevo e inusitado de una gestión institucional diferente, sea de las universidades en su conjunto o al menos de los programas que atienden a estudiantes indígenas. Desde la visión indígena estos programas deben ser objeto de co-gestión, de manera de permitir escuchar la voz indígena respecto de su diseño, ejecución y evaluación. Tales voces deben provenir tanto de los propios estudiantes que los programas atienden como de los líderes de las organizaciones, y también de los expertos indígenas que habitan en las comunidades indígenas.

El énfasis en la cuestión del acceso

Persiste aún una preocupación centrada en facilitar el acceso a los estudiantes indígenas a la educación superior, incluso en aquellas regiones y países en los que la participación indígena en la educación

superior es de larga data –como son los casos de universidades públicas del Sur Andino Peruano (Ayacucho, Cuzco y Puno) y las universidades del occidente boliviano en general (sobre todo La Paz, Cochabamba, Potosí)¹⁹, como también en México. La motivación indígena en cuanto a la educación superior trasciende este plano y tiene que ver tanto con la pertinencia cultural y la relevancia social de las carreras y especializaciones que las universidades ofrecen en y para los contextos indígenas, cuanto con la misma calidad del servicio educativo. Las propuestas de universidad indígena precisamente apuntan a la solución de carencias que los indígenas detectan en estos aspectos.

La cuestión de la calidad y la insuficiente atención a la formación de los investigadores y profesores

En el caso de las UIC y UII, quedan por resolver una serie de temas que atañen a cualquier universidad en los tiempos actuales, pero que adquieren particular relevancia en las universidades mencionadas. Queremos destacar dos en particular.

En primer lugar, toda universidad está sujeta a requerimientos internos y externos de calidad. La discusión de la calidad académica y de sus criterios en instituciones de educación superior mencionadas plantea exigencias y dilemas particulares. Sería riesgoso plantearse un esquema simple de “acción afirmativa” que redunde en exigencias de menor nivel y calidad para las universidades indígenas y las universidades interculturales a las que se aplican a otras universidades; un tal proceso llevó al descrédito de gran número de programas de

19 Universidades como las señaladas han incorporado desde al menos los años 1970 a estudiantes de origen indígena que hablan un idioma originario. A ello se debe, por ejemplo, que fuese precisamente un grupo de universitarios de habla aimara y que se reivindicaban como tales que, en Bolivia, fundaron el movimiento katarista y que produjese el Manifiesto de Tiwanaku que, hace casi cuarenta años, cuestionase el carácter colonial de la sociedad boliviana. Un estudio reciente realizado en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba arrojó que más del 80% de los estudiantes de psicología hablaba el quechua y se autoidentificaba como tal (Teresa Marzana, comunicación personal).

educación bilingüe en varios países, incluyendo los EE.UU. Se tendrá que buscar más bien criterios de otro tipo que partan de un principio de *calidad* que se defina por el grado en que los programas y métodos logren ser *apropiados* y *adecuados*, incluyendo la perspectiva indígena misma, para las necesidades específicas de los pueblos indígenas en lo temático, por un lado, y de las condiciones de estudio de la población estudiantil, por el otro.

En segundo lugar, queda por resolverse el problema del reclutamiento y la formación del personal docente y de investigación de las UII y UIC. Muchas veces se crean instituciones de este tipo sin contar con un cuerpo académico apropiado y suficiente. También en este caso las nuevas instituciones se enfrentan a desafíos comunes a cualquier universidad nueva. Es sabido que el éxito de una nueva institución educativa universitaria depende principalmente de la calidad, el alto nivel académico y la capacidad creativa de su equipo fundador. Por otro lado, las instituciones mencionadas requieren de un perfil muy específico de profesores-investigadores que debería combinar idealmente cualidades como el profundo conocimiento de las culturas y lenguas indígenas con una sólida formación y experiencia académicas. Lo más razonable será buscar la integración de equipos que en su conjunto exhiban y combinen los perfiles deseables incluyendo su composición interdisciplinaria e interétnica.

La relación entre investigación y docencia

El punto anterior nos lleva al tema central de la relación entre investigación y docencia. Existe la tentación para las nuevas universidades de ceder a las presiones de la demanda de formación en carreras prioritarias, sin llegar primero a un punto de consolidación académica mínima. Si se limitaran a impartir docencia sin desarrollar simultáneamente o, de preferencia, con anterioridad, la investigación, difícilmente podrán cumplir con sus propósitos. Una perspectiva intercultural requiere de un fuerte componente de investigación que alimente la docencia, ya que la construcción misma de la interculturalidad, en su especificidad concreta, constituye un programa prioritario de investigación. De

cualquier modo se trata de asegurar una adecuada articulación entre investigación y docencia, asegurando que todo proceso formativo incluya el estudio en terreno y que la investigación se conciba también como un espacio privilegiado de aprendizaje. Por esta razón, para las universidades interculturales de México, por ejemplo, se propone como eje articulador y primera unidad la creación de un Centro de Investigación sobre Lengua y Cultura cuyas actividades deberán influir en todas las demás (Schmelkes 2004: 388).

En esta relación entre investigación y docencia falta aún mayor reflexión respecto del papel que los movimientos indígenas y la propia agenda política indígena cumplen en el ámbito de la investigación, sobre todo en cuanto a la forma en la que estos actores y procesos orientan los proyectos de investigación, sus temas y metodologías. Es decir, falta aún mayor reflexión respecto del rol social y político de la investigación en un contexto de emergencia e indiscutible presencia política indígena como el actual.

La oferta limitada de especialidades

Aunque las nuevas universidades indígenas y las universidades interculturales han realizado un esfuerzo importante para definir como prioritarias las carreras que atienden necesidades esenciales de la población indígena, quedan aún por atender otras necesidades igualmente importantes para los líderes y las organizaciones indígenas. En las respuestas hasta ahora ofrecidas destacan los campos de la pedagogía, de la lengua y la cultura, del derecho indígena (antropología y defensoría jurídica), del desarrollo sustentable o sostenible (agronomía, ecología), de la gestión del desarrollo y de la medicina tradicional. Esta nueva oferta intenta ser interdisciplinaria en sí misma, así como representar y activar de manera privilegiada los enfoques, los saberes y las cosmovisiones de los pueblos originarios. Hay que mencionar, sin embargo, la necesidad que estas universidades se propongan abarcar otras disciplinas entre las que desatacan diversas ramas de la ingeniería, la tecnología, como también de las ciencias sociales, económicas y humanas.

Para ello será necesario asegurar una interlocución adecuada entre universidad, líderes y organizaciones indígenas de manera que la creación de nuevas y más carreras y campos de especialización responda a las necesidades y a las perspectivas indígenas, así como al avance político del movimiento indígena. También habrá que replantearse la forma actual en la que están estructuradas las disciplinas y profundizar más en la reflexión y atención interdisciplinarias a problemáticas indígenas, como es el caso por ejemplo de la seguridad y soberanía alimentarias o de los diversos temas implicados en la propuesta indígena de desarrollo con identidad.

El involucramiento de intelectuales indígenas

En el cuestionamiento epistemológico y político en curso, las universidades se encuentran ante el desafío no sólo de tomar en cuenta elementos del conocimiento indígena en sus planes de formación, sino también de considerar un nivel de participación significativo en la docencia de intelectuales tradicionales indígenas –o sabios indígenas, como generalmente se les llama. Algunos programas en ejecución han intentado hacerlo convocando a expertos indígenas en aspectos de lengua y cultura indígena y dándoles un espacio formal en el desarrollo de actividades académicas, por lo general, compartidas con un profesional no indígena, como ocurre en el FORMABIAP, en la URACCAN y en el PROEIB Andes. La fórmula de la Cátedra Indígena Itinerante de la UII constituye también una estrategia para dar presencia y voz al conocimiento y la sabiduría indígenas en la educación superior. Obviamente, son las universidades indígenas en ejecución las que mayor reflexión han prestado al tema y las que han de contribuir con soluciones adecuadas a tan delicada cuestión.

Lo que este tipo de demanda y de solución ponen en la mesa de discusión va más allá de una mera participación indígena en el desarrollo de los programas universitarios dirigidos a ellos, pues, en rigor, orientan la discusión hacia el plano epistemológico y buscan poner en vigencia el diálogo de saberes que organizaciones como la UNESCO han buscado instaurar. Este, sin embargo, es uno de

los aspectos más difíciles de poner en marcha por la naturaleza del quehacer universitario convencional y por la vigencia de requisitos de acreditación de conocimientos y títulos oficiales.

La necesidad de sistematización del conocimiento indígena

Propiciar el llamado diálogo de saberes y a la vez potenciar el conocimiento indígena exige emprender una tarea sólo parcialmente atendida: la sistematización de las prácticas y saberes indígenas y su construcción académica como conocimiento válido y de referencia no sólo para indígenas sino para la sociedad en su conjunto. Si bien disciplinas como la antropología o etnología, la lingüística y la historia se han aproximado al conocimiento indígena, lo han hecho tradicionalmente desde su propia lógica y desde una visión positivista de la realidad y del conocimiento; redujeron la participación indígena a la condición de proveedores de información que el profesional analizaba. Lo que cabe hacer hoy es recuperar y sistematizar los conocimientos, pero desde una mirada diferente y con la activa participación de intelectuales y estudiantes indígenas que contribuyan al descentramiento epistemológico de los académicos no-indígenas.

Lo que aquí planteamos supone más un tema de agenda que de realización todavía, pues son aún escasos los esfuerzos en este sentido. La responsabilidad respecto de la recuperación y sistematización del conocimiento indígena trasciende el ámbito de los programas *para, con y desde* los indígenas, pues, en verdad, atañe a todo centro de educación superior y a la academia en general. Como dicen algunos líderes indígenas al abordar este tipo de discusiones, los conocimientos indígenas pueden contribuir a la solución de algunos problemas que confronta la sociedad contemporánea y, en tanto patrimonio de la humanidad, deben formar parte del así llamado conocimiento universal (Abadio Green, comunicación personal).

El avance de la educación intercultural bilingüe en América Latina, por lo demás, requiere de insumos como los aquí señalados. Por ello, la sistematización del conocimiento indígena ha de contribuir al replanteamiento de los currículos vigentes que exige el planteamiento

de interculturalidad para todos que la legislación educativa hoy postula a través del continente.

La relación universidad – comunidad o pueblo indígena

Las nuevas IES se instalaron o se instalarán estratégicamente en zonas de alta densidad de población indígena. A diferencia de muchas universidades tradicionales, sin embargo, tienen como objetivo importante la vinculación de las actividades de investigación y docencia con la comunidad circundante, para atender de manera eficiente sus problemas y necesidades en áreas de competencia de la universidad. Esta vinculación y compromiso requieren establecer una relación estrecha para crear lazos de confianza mutua, como también la integración de estas actividades a la planificación curricular. Esta vinculación contribuye además a una mejor articulación entre investigación y docencia.

La escasa preocupación por la interculturalización de las universidades

Por lo general, las actividades académicas en torno a temáticas indígenas y con población indígena se desarrollan en programas específicos o en instituciones propias (UII, UIC). En ambos casos, existe el peligro que éstas se aislen y que se produzcan nuevos ghettos para indígenas. El objetivo intercultural sólo se logrará si la sociedad no indígena participa activamente en un acercamiento y diálogo entre culturas. En el caso de las universidades, este proceso debe incluir (i) una extensa interculturalización del conjunto de actividades de docencia e investigación en todas las disciplinas; (ii) la coordinación entre las investigaciones en materia de pueblos indígenas, como también con programas docentes específicos para la población indígena; (iii) por último, la atención, visibilización y apoyo a la coordinación entre miembros de los pueblos indígenas que estudian en las universidades.

En este campo, el “Programa Universitario México: Nación Multicultural” de la UNAM en México, juega un papel de vanguar-

dia en todo el continente latinoamericano, ya que no existe ningún programa comparable hasta la fecha en otras universidades.

Desde su creación, en diciembre de 2004, este programa realiza una intensa actividad docente en más de una decena de escuelas y facultades de la UNAM, en donde imparte la materia “México, nación multicultural”, cursada a diciembre de 2006 por casi 6,000 alumnos. Cuenta también con un programa de Becas para Estudiantes Indígenas, del que son beneficiarios 150 alumnos de más de 30 carreras de la universidad mexicana.

Entre los objetivos declarados en su Acuerdo de creación, destacan: “I. Vincular los esfuerzos intelectuales, metodológicos y técnicos de las personas y grupos que trabajan temas relacionados con la composición multicultural indígena de la nación mexicana, dentro y fuera de la UNAM.”

El PUMC despliega también un vasto programa editorial, incluido en él una serie de textos preparados por reconocidos intelectuales indígenas de México y América Latina.

Como otros programas de la UNAM, el PUMC diversifica sus actividades en investigación, docencia, difusión y vinculación interinstitucional. En el primer campo destaca su acuerdo con 25 líderes indígenas del continente americano, autores de la *Declaración de Tepoztlán* y firmantes con el rector de la UNAM del “Pacto del Pedregal”, para elaborar el *Informe de evaluación del Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo 1995-2004*, y dar seguimiento al *Segundo Decenio 2005-2014* proclamado por la ONU. Asimismo, el estudio de temas asociados a la presencia de las poblaciones africanas y afrodescendientes en México, y a la migración histórica y actual de otras colectividades que animan la diversidad cultural mexicana. Es evidente su interés por asociar las actividades universitarias con propuestas de desarrollo económico, social, lingüístico y cultural de pueblos y organizaciones indígenas de México.

Aunque valora y promueve los esfuerzos para la creación de universidades indígenas, enfatiza la importancia de introducir la perspectiva intercultural en el conjunto de las universidades públicas de América Latina y el Caribe.

El financiamiento de la educación superior indígena

El balance realizado da cuenta que, con honrosas excepciones entre las que destaca la voluntad del gobierno mexicano, la mayoría de programas de educación superior indígena, incluidos aquellos gestados desde y por las propias organizaciones indígenas, reposan y dependen fuertemente del apoyo de la cooperación internacional. Son contados todavía los casos de las universidades públicas que, apelando a sus propios recursos presupuestarios, organizan programas especiales para estudiantes indígenas; cabe también preguntarse por la motivación real de algunas universidades privadas cuando se involucran en la ejecución de programas de esta índole.

Siendo que la cuestión de la educación superior indígena está estrechamente vinculada a una construcción diferente y alternativa de ciudadanía, el Estado tiene ante sí una seria responsabilidad. Si no la asume, estaría contribuyendo a construir una imagen del indígena como ciudadano de segunda clase cuya educación está a expensas de lo que la cooperación internacional desea o puede hacer. Pero, además, si el desafío es aún mayor y va por la vía de la interculturalización de toda la educación superior, la responsabilidad de los Estados latinoamericanos es todavía más grande. En rigor, se trata de poner en vigencia los nuevos preceptos constitucionales de las últimas dos décadas que reconocieron y asumieron el carácter pluricultural de sus sociedades. Que las reformas constitucionales no se queden en el papel, exige del Estado mayores niveles de inversión tendientes tanto a asegurar un mayor acceso indígena a una educación superior pertinente y de calidad, cuanto también la forja de una actitud y vocación interculturales de todos los educandos del nivel de educación superior.

Cierre provisional

Al cabo de esta revisión, queda en pie para la discusión la gran pregunta sobre cómo proseguir en la construcción de una mejor relación entre pueblos indígenas y educación superior. No cabe duda que las

propuestas de universidad indígena elaboradas en la última década son producto de la insatisfacción indígena con el carácter por lo general aún vigente que tiene la educación superior en América Latina. Como hemos visto, si bien son encomiables los esfuerzos por asegurar un mayor acceso indígena a la universidad, son todavía embrionarios aquellos dirigidos a acompañar académica y afectivamente esa inserción. Menores aún son las iniciativas dirigidas a repensar el currículo y los planes de estudio de la educación superior, en aras de una mayor pertinencia cultural de la misma. Esta situación nos lleva a la disyuntiva de si debemos empujar el debate al interior de la universidad sobre su interculturalización, habida cuenta de la naturaleza multiétnica que caracteriza a América Latina, o si debiéramos apoyar los esfuerzos de organizaciones y líderes indígenas por constituir sus propias casas de estudios superiores. De lo que no cabe duda es que la urgencia de construir una América Latina intercultural nos lleva a plantear soluciones que no excluyan ni a unos ni a otros sino que más bien convoquen y comprometan al conjunto de la sociedad latinoamericana en la construcción de un nuevo sentido de democracia.

Como lo señalamos al inicio de este documento, no hay relación de sinonimia entre interculturalidad y mundo indígena, por lo que es menester también documentar y estudiar la problemática de la educación superior entre la población afroamericana o afrodescendiente. Estamos convencidos que más son los paralelos que las diferencias, en tanto también es posible y deseable interpelar a la universidad latinoamericana desde esa óptica. Por lo demás, y si bien aquí hemos priorizado lo indígena por la gran deuda histórica que tenemos con los originarios de nuestro continente, es menester reconocer que un proyecto de educación intercultural no se puede restringir al establecimiento de nuevos modos de relacionamiento entre la población indígena y los sectores hegemónicos de nuestras sociedades.

El reconocimiento de la multiculturalidad que nos caracteriza no implica trabajar en compartimentos estancos, sino más bien generar espacios de intersección y cruce permanente entre tradiciones culturales y sistemas de conocimientos que se entrecruzan entre amplios sectores de nuestra población, particularmente entre los indígenas,

sus descendientes y de muchos de quienes constituyen los sectores populares de nuestros países. Entre otros han sido los propios líderes y organizaciones indígenas quienes han puesto en evidencia que los espacios interculturales constituyen una alternativa desde la cual podríamos imaginar nuevos sistemas de educación y, en rigor, también nuevas formas de vida. Esto exige del sistema universitario y de la educación superior en general una apertura ante los nuevos conocimientos, para hacerse de ellos y enriquecer la formación de todos los estudiantes, sean ellos indígenas o no.

La apertura universitaria hacia el conocimiento y los saberes indígenas, por lo demás, puede contribuir a reforzar su condición de institución nacional, en un momento en el cual la universidad pública lucha por no ser privatizada, tanto en términos económicos como en términos epistemológicos. La educación superior como bien público debe por ello incluir necesariamente a todo ese amplio sector que históricamente y por razones diversas no fue de su incumbencia.

Aunque no es éste el lugar para hacerlo, existe también la necesidad de establecer un claro deslinde conceptual entre la noción de interculturalidad, nacida y utilizada en Sudamérica desde los años setenta con la de multiculturalismo que nos llegó más bien del hemisferio norte a la luz del pensamiento liberal contemporáneo. La discusión es importante, pues la génesis de tales conceptos está estrechamente ligada a la historia de los pueblos en los cuales éstos se han desarrollado y, en el caso latinoamericano en particular, a la lucha y reivindicación indígena en claro cuestionamiento al carácter uniforme y homogéneo que ha asumido el Estado-nación.

Este debate debe necesariamente incluir las posibilidades reales que un proyecto de interculturalización de las sociedades latinoamericanas tiene en un momento en el cual se acentúan las desigualdades entre ricos y pobres pero también entre indígenas y no-indígenas como resultado de un modelo económico adverso.

Finalmente y como se ha puesto aquí en evidencia, a menudo la lucha indígena por el acceso a la educación superior tiene que ver con un deseo expreso de redefinir la ciudadanía en un nuevo contexto sociohistórico en la cual la pugna por la disputa del poder es evidente.

Referencias bibliográficas

Aguirre-Beltrán, G.

1973 *Teoría y práctica de la educación indígena*. México D.F.: SEPSETENTAS.

Albó, X.

1991 El retorno del indio. *Revista Andina*. 9/18, 299-345.

Banco Interamericano de Desarrollo. Unidad de Pueblos Indígenas y Desarrollo Comunitario

2006 *Estrategia para el desarrollo indígena*. Washington, D.C.: BID.

Bolaños, G.: Ramos, A., Rappaport J., y Miñana, C.

2004 *¿Qué pasaría si la escuela....? Treinta años de construcción educativa*. Popayán, Colombia: Consejo Regional Indígena del Cauca.

Bonfil Batalla, G.

1987 “La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos”. *Papeles de la Casa Chata* 2(3). (México, D.F.) 23-43.

CIESI

2005 *I Conferencia Internacional sobre Ensino Superior Indígena. Construindo novos paradigmas na Educação. Anais*. Barra do Bugres, Mato Grosso, Brasil: Universidad do Mato Grosso.

Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO

1997 *Nuestra diversidad creativa*. Madrid: Fundación Santa María - UNESCO.

CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNCMB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA

2004 *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. La Paz, Bolivia: GIG.

Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM)

1998 *Análisis del proceso de paz desde la perspectiva indígena*. Guatemala: Editorial Maya Nojib'sa.

Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM)

2004 *Uxe'al Ub'antajik le Mayab' Tijonik. Marco filosófico de la Educación Maya, Maya Na'oj*. Guatemala: CNEM.

- Cuenca, R.; N. Nucinkis y V. Zavala (comps.)
 2007 *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: GTZ, Inwent, Ediciones Morata.
- Cunningham, M.
 2006 Cátedra Indígena Itinerante de la Universidad Indígena Intercultural. Propuesta Programática. Mimeo.
- Díaz-Polanco, H.
 2006 *Elogio de la diversidad, multiculturalismo y etnofagia*, México: Siglo XXI.
- Dietz, G.
 2003 *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. México, D.F.: CIESAS, Universidad de Granada.
- FORMABIAP (Programa de Formación de Maestros Bilingües).
 1997 *Lineamientos curriculares de formación magisterial. Especialidad de educación primaria intercultural bilingüe*. Iquitos: ISP-Loreto, AIDESEP, PFMB.
- Hall, G. y H. Patrinos
 2005 *Indigenous peoples, poverty and human development in Latin America, 1994-2004*. Washington, DC: World Bank.
- Hernández, A.
 2007 “La formación docente para la educación intercultural y bilingüe en Chile”. En R. Cuenca, N. Nucinkis y V. Zavala (comps.). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata.
- Kymlicka, W.
 2002 *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
 2003 “Estados multiculturales y ciudadanos interculturales”. En R. Zariquiey. *Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía política y educación. Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Ministerio de Educación, GTZ. 47-69.
- Lander, E. (comp.)
 2000 *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO / UNESCO.

López, L.E.

2004a “Educación superior e interculturalidad. El caso de la formación docente”. En E. Vílchez, S. Valdez y M. Rosales (eds.) *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo*. Lima: UNMSM. 17-34.

2004b *Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina*. Panamá: TACRO UNICEF.

López, L.E. e I. Sichra

2004 “La educación en áreas indígenas de América Latina; Balance y perspectivas”. En I. Hernaiz (org). *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. 121-149.

Menchú, R.

1998 “La interculturalidad como utopía”. *Pentukun* 8. (Temuco, Chile) 11-14.

Mignolo, W.

2000 *Local Histories / Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.

Moya, R.

1998 “Reformas educativas e interculturalidad en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 17. 105-187. (Madrid).

2003 Proyecto: Universidad Indígena Intercultural UII, La Paz: Fondo Indígena y Universidades de América Latina y El Caribe

Moya, R. y A. Moya

2005 “Interculturalidad y formación de maestros en Ecuador”. En: PINSEIB-Ministerio de Educación de Bolivia. *Formación docente y educación intercultural bilingüe en América Latina*. CD.

Pancho, A.; G. Bolaños, S. Manios, A.J. Chavaco, J. Viluche, M. Sisco, R. Poto, A. Balbuena y W. Maca

2005 *Educación superior indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza*. Cali, Colombia: UNESCO-IESALC, ASCUN, CRIC, ONIC, Ministerio de Educación Nacional.

Postero, N.G. y L. Zamosc (eds.)

2004 *The Struggle for Indigenous Rights in Latin America*. Brighton y Portland, y Sussex: Academic Press.

Prada, F. & L.E. López

- 2005 “Educación superior y descentralización epistemológica”. En: CIESI, *I Conferencia Internacional sobre Ensino Superior Indígena. Construindo novos paradigmas na Educação*. Anais, Barra do Bugres, Mato Grosso, Brasil: Universidad do Mato Grosso.

Quijano, A.

- 1997 “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”. En: *Anuario Mariateguista*, IX/9. 113-121. (Lima)

Saavedra, J. L. (comp.)

- 2007 *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB.

Schmelkes, S.

- 2004 “Proyecto Universidad Intercultural Bilingüe. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe”, En Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (ed.) *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*. México, D. F.: IESALC – SEP, 379-393.

Stoll, D.

- 1985 *¿Pescadores de hombres o fundadores de un imperio? El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina*. Traducción de Flica Barclay. Quito: DESCO, AIDSEP, CINEP, Cultural Survival Inc. y Ediciones Abya-Yala.

Temple, D.

- 1989 *Estructura comunitaria y reciprocidad*. La Paz: HISBOL.

- 2003 *Teoría de la reciprocidad*. La Paz: PADEP-GTZ.

Ticona, E. (comp.)

- 2004 *Los Andes desde los Andes. Aymaranakana, qhichwanakana yatxata-piwa, lup'iwa*. La Paz: Ediciones Yachaywasi.

Tubino, F.

- 2003a “Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico”. En Biblioteca virtual RIDEI: www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf,. Consulta 10.08.09.

- 2003b “Comentarios a la conferencia de Will Kymlicka”. En R. Zariquiey. *Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía política y*

educación. Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Ministerio de Educación, GTZ. 72-79.

Varese, S.

- 1987 “La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco del desarrollo nacional autónomo”. En M. Zúñiga, J. Ansión y L. Cueva (eds.) *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC / III. 169-192.

World Bank

- 2007 Project Appraisal Document on a Proposed Loan in the Amount of US\$ 80.0 Million to the Republic of Guatemala for an Education Quality and Secondary School Project. Mimeo.