

UNIVERSIDADES INDÍGENAS DE AMÉRICA LATINA: LOGROS, PROBLEMAS Y DESAFÍOS*

Daniel Mato

Universidad Nacional Tres de Febrero (Buenos Aires)

Resumen.

En este artículo se analizan las experiencias de cinco universidades y un centro de formación superior creados directamente por organizaciones y/o intelectuales indígenas en cinco países de América Latina y una de carácter regional. Describe sus características más salientes, sus principales logros, y los problemas y desafíos que actualmente enfrentan. Adicionalmente, examina brevemente algunos factores significativos del contexto histórico y social que permiten apreciar más cabalmente estas experiencias. Asimismo, las sitúa respecto de otras iniciativas de educación superior para pueblos indígenas que han sido impulsadas por universidades “convencionales” y agencias estatales.

Palabras clave:

pueblos indígenas, América Latina, universidad, educación superior, interculturalidad, diversidad cultural.

Abstract.

This article presents an analysis of the experiences of five universities and one center for higher education directly created by indigenous peoples' organizations and/or intellectuals in five Latin American countries and one of regional scale. It describes their most salient features, achievements, and the problems and challenges they currently face. Additionally, it briefly discusses some contextually significant historical and social factors that contribute to a better understanding of these experiences. It also briefly place these cases in relation to other initiatives of higher education for indigenous peoples that have been developed by some “conventional” universities and State agencies.

Key words:

indigenous peoples, Latin America, university, higher education, interculturality, cultural diversity

Este artículo analiza las experiencias de cinco universidades y un centro de formación superior creados directamente por organizaciones y/o intelectuales indígenas cinco países de América Latina y una de alcance regional, sus logros, y los problemas y desafíos que enfrentan. Debido a limitaciones de extensión, en este texto no se analizan las experiencias desarrolladas por organizaciones indígenas mediante alianzas y co-ejecuciones con instituciones de educación superior “convencionales” (1) (2), tampoco se examinan acá algunos programas dirigidos a comunidades indígenas creados por iniciativa de este último tipo de universidades (3), ni tampoco los casos de instituciones de educación superior creadas por agencias estatales para dar respuesta a necesidades, demandas y propuestas de comunidades y organizaciones indígenas (4). Sin embargo, se considera necesario llamar la atención de los lectores respecto de que muchas de estas experiencias que por limitaciones de espacio no se examinan en este texto resultan muy valiosas e importantes para el mejoramiento de la situación de dichos pueblos. Asimismo, por limitaciones de extensión, en este texto tampoco se analizan las experiencias de educación superior impulsadas por organizaciones afrodescendientes (5). No obstante, dadas algunas significativas semejanzas y relaciones entre los procesos históricos y situaciones de inequidad que afectan a los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina, las próximas páginas incluyen algunas referencias respecto del contexto de su desarrollo.

1.CONTEXTO HISTÓRICO Y SOCIAL

Aunque la importancia y significación social, cultural y política de los pueblos indígenas y afrodescendientes no puede reducirse a sus aspectos cuantitativos, resulta de interés considerar algunos indicadores demográficos que permiten apreciar la importancia numérica de las mismas, especialmente en algunos países de la región. Como estas magnitudes suelen ser motivo de disputa entre las organizaciones de esos pueblos y los gobiernos nacionales, haremos referencia principalmente a las estadísticas provistas por organismos internacionales.

Para el caso de los pueblos indígenas tomaremos como principal referencia las publicadas por el Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina (SISPP), del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), que solo incluyen datos para 11 países. Según esta fuente para el año 2007, la proporción de población indígena respecto del total de población varía desde aproximadamente 0,4% en Brasil a 62% en Bolivia. En tanto se ubica en diversos valores intermedios para los países restantes. Estos son de aproximadamente 41% en el caso de Guatemala, de entre 5% y 10% para los casos de Chile, Ecuador, Honduras, México y Panamá, y de alrededor de 2% para los casos de Costa Rica, Paraguay y Venezuela. Parece necesario apuntar que la proporción de 6,8% de población indígena respecto del total de población en Ecuador es resultado de los datos del Censo de Población de 2001, en el cual se aplicó una metodología de

autoidentificación. El modo de aplicación de esta metodología ha sido cuestionado por algunos especialistas y organizaciones indígenas, a modo de contraste cabe mencionar que en 1999 el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) estimaba esta proporción en 25%, y más recientemente la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) estima en 35% (ver Mato, 2008a: 30-32). A falta de datos del SISPPi para algunos países pueden considerarse otras fuentes. Así tenemos que en 2003 la población indígena de Perú se estimaba en 16% del total nacional (Chirinos Rivera y Zegarra Leyva, 2005: 23). En tanto en el año 2004, la población indígena de Nicaragua se estimaba en aproximadamente el 10% del total nacional (Cunningham Kain, 2004: 8). En 2001 la población indígena de Colombia se estimaba en 1,83% de la población total (Pancho y otros, 2004: 25-26).

Para el caso de las poblaciones afrodescendientes se dispone de menos data demográfica. No obstante, existen algunas elaboraciones de datos microcensales y estimaciones hechas por técnicos de CELADE y CEPAL. Por ejemplo, en una publicación de CEPAL del año 2000, se estimaba que la población afrodescendiente en América Latina era de aproximadamente 150 millones de personas, aproximadamente 50% de las cuales habitaban en Brasil, 20% en Colombia y 10% en Venezuela (Hopenhayn y otros, 2006: 26). En un documento de 2005, basado en el procesamiento de datos microcensales de la ronda de censos del año 2000, Rangel estimaba que la población afrodescendiente de Brasil representaba el 45% del total nacional, la de Ecuador el 5%, la de Costa Rica el 2% y la de Honduras el 1% (Rangel, 2005: 9-10). (6)

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

Como resultado de esos procesos históricos y de que pese a ellos no se completó el exterminio físico de todas las poblaciones afectadas, así como a oleadas migratorias posteriores, en la actualidad todos los países latinoamericanos exhiben una rica diversidad cultural. Pero contrario a lo que sugieren algunas interpretaciones ingenuas de esta última expresión, las diferencias étnicas

y raciales (según suelen nombrarse las que aluden a pueblos indígenas y afrodescendientes respectivamente) están asociadas a inequidades moral, económica y socialmente insostenibles. Desde los comienzos de la conquista y colonización los pueblos indígenas ensayaron diversas formas de organización para resistir a la dominación, otro tanto ocurrió con los africanos esclavizados y sus descendientes. Las organizaciones sociales y políticas indígenas y afrodescendientes son muy heterogéneas, como consecuencia tanto de los muy diversos pueblos de los que emergen, como de las diferencias de los contextos nacionales y de sus relaciones con los respectivos Estados, y otros actores sociales, así como de los idearios de sus respectivos liderazgos. Reconocer esta heterogeneidad es fundamental para valorar apropiadamente las iniciativas en educación superior que han impulsado organizaciones y sectores particulares de estos movimientos sociales.

Más allá de esas diferencias, en general puede constatarse que ante la vigencia de “relaciones interculturales inequitativas de hecho”, las organizaciones indígenas y afrodescendientes suelen proponer visiones de mundo, propuestas y políticas de “interculturalidad con equidad”, a partir de las cuales han luchado por reformas legales, incluso constitucionales, que tiendan a hacer posible la materialización de esa consigna, comenzando por lograr el reconocimiento del carácter pluriétnico de los respectivos Estados nacionales, así como la existencia de formas de ciudadanía culturalmente diferenciadas, que algunos denominan “ciudadanía cultural”, que pienso que también podríamos denominar de “ciudadanía con equidad”.

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

2. ORGANIZACIONES INDÍGENAS, EDUCACIÓN SUPERIOR Y CIUDADANÍA CON EQUIDAD

Como resultado de esas historias, contextos y luchas, así como de diversos factores internacionales que no es posible analizar acá (7), algunos Estados, instituciones de educación superior (IES) y fundaciones han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso y culminación de estudios a individuos indígenas y afrodescendientes en IES “convencionales”. Pese a estos esfuerzos, las posibilidades efectivas de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar estudios en IES “convencionales” resultan alarmantemente inequitativas, debido a diversas causas asociadas a las historias largas de discriminación y a las condiciones estructurales de desventaja en que éstas se expresan en la actualidad.

Adicionalmente, debe señalarse que esas políticas y programas están orientadas a lograr “la inclusión de individuos”, por lo que aunque desde ciertos puntos de vista constituyen un avance,

no obstante no resuelven el problema de que en los programas de estudio y líneas de investigación de las IES en cuestión continúan estando excluidas tanto las historias, lenguas, y saberes de esos pueblos, como sus necesidades, demandas y propuestas sociales, políticas y económicas, para sí mismos y para las sociedades nacionales de las que forman parte. Por lo mismo, estas políticas y programas tampoco resultan suficientes para formar los cuadros técnicos, profesionales, gerenciales y políticos, que esos grupos de población, sus organizaciones sociales, y los horizontes de transformación plasmados en las nuevas constituciones nacionales, demandan. No obstante, es necesario reconocer que estos tipos de programas han favorecido la formación de las primeras cohortes de profesionales y técnicos indígenas que han servido de “modelo” y estímulo a nuevas generaciones y han jugado papeles importantes como promotores, articuladores, organizadores sociales y políticos, y/o prestadores de servicios para lograr mejoras en la situación de estos pueblos. Son muy pocas las IES de América Latina que incorporan los saberes, lenguas, propuestas, y modalidades de aprendizaje de esos pueblos en sus planes de estudio, y que contribuyen deliberadamente a la valoración de la diversidad cultural, la promoción de relaciones interculturales equitativas y de formas de ciudadanía que aseguren la igualdad de oportunidades (a esto llamo “ciudadanía con equidad”). La tarea de “interculturalizar toda la educación superior”, de hacerla verdaderamente “universalista” y no monocultural subalternamente seguidora del legado europeo moderno e igualmente articulada al mercado mundial, sigue pendiente (Mato 2008b, 2008c). No obstante, producto de las luchas de los movimientos indígenas y afroescendientes, así como de las de otros actores sociales latinoamericanos y extra-regionales con agendas transformadoras convergentes, en las últimas dos décadas se han establecido cerca de un centenar de IES y programas que de maneras muy diversas apuntan a resolver esta carencia. En Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Nicaragua, Perú y Venezuela existen, según los casos, IES y/o programas de educación superior creados y sostenidos por instancias estatales, o por IES “convencionales”, que están principalmente dirigidas a responder a necesidades y demandas de pueblos indígenas y afrodescendientes, aun cuando en muchos de estos las organizaciones de estos pueblos no tienen papeles significativos en su orientación (Mato, coord. 2008, 2009, 2010).

3. ALGUNAS EXPERIENCIAS DE ORGANIZACIONES INDÍGENAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En las páginas siguientes comentaremos de manera particular acerca de algunas significativas experiencias de educación superior creadas y gestionadas de manera directa por organizaciones y/o por reconocidos líderes e intelectuales indígenas. Como señalábamos al comienzo de este texto, también existen algunas experiencias muy valiosas que resultan de alianzas y co-ejecuciones entre organizaciones indígenas e instituciones “convencionales” de educación superior que por limitaciones de extensión no se analizan en estas páginas (8).

3.1. Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN)

La UAIIN fue creada en 2003 por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Fundado en 1971, el CRIC es la autoridad tradicional de los pueblos indígenas del Departamento del Cauca,

reconocido oficialmente como tal por el Estado Colombiano. El CRIC también ha sido reconocido como autoridad educativa para los pueblos del Cauca por la Secretaría de Educación del Departamento del Cauca. Aunque hasta ahora la UAIIN no ha sido reconocida por el Ministerio de Educación Nacional, su funcionamiento se acoge las facultades legales del CRIC. EL CRIC es una de las organizaciones indígenas más fuertes de Colombia. En el Cauca habitan aproximadamente 250.000 indígenas (cerca del 20% de toda la población indígena de Colombia), pertenecientes a 9 pueblos diferentes; es el Departamento con mayor densidad de población indígena del país.

Según explican integrantes del equipo técnico y directivo de la UAIIN, desde su fundación el CRIC ha venido construyendo “una propuesta pedagógica estrechamente ligada con su proyecto político-cultural y con los proyectos y/o planes de vida de cada pueblo indígena. [...] El proceso organizativo en sus diversos espacios de reflexión y toma de decisiones fue asumiendo la educación como una herramienta política de reivindicación cultural” (Bolaños, Tattay y Pancho, 2009: 156). Comenzó por la formación de maestros bilingües, luego se crearon escuelas comunitarias y posteriormente se generaron diversos espacios para formar “dirigentes para la gobernabilidad, agentes para atender la salud, cuadros de producción para dinamizar los procesos de cultivo y producción de las tierras, procesos formativos para atender las diversas necesidades que el creciente movimiento indígena frente a un horizonte de mejoramiento de las condiciones de vida iba demandando en el marco de lo que actualmente se denomina el Sistema Educativo Propio”. La UAIIN es resultado de una experiencia organizativa de más de 30 años, “en la búsqueda colectiva de una educación propia para los pueblos indígenas; es decir, de una educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales, algunas de ellas contenidas en el plan de vida de cada pueblo” (Bolaños, Tattay y Pancho, 2009: 156).

Actualmente, la UAIIN tiene aproximadamente mil estudiantes, en nueve zonas indígenas del departamento del Cauca y además en otras regiones del país. El 88% de sus estudiantes son indígenas, de todos los pueblos indígenas del Cauca, el 2% de otras etnias y regiones, el 9% son mestizos y el 1% afrocolombianos. En la actualidad ofrece formación en cuatro programas de licenciatura y varios diplomados, todos ellos en campos que responden directamente a las necesidades, demandas y propuestas de las comunidades a las que atiende y de las que forma parte. Las licenciaturas en curso son en Pedagogía Comunitaria, Derecho Propio, Administración y Gestión y Desarrollo Comunitario. La creación de Diplomados es más dinámica y puntual, pero entre los que se sostienen de manera más duradera cabe mencionar los de Proyecto Educativo Comunitario, Currículo Propio, Gestión Etnoeducativa, Familia y Equidad de Género y Políticas de Salud.

3.2. Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI)

El CAFI fue creado en 2006 por la Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), luego de experiencias piloto realizadas desde 2003. La COIAB fue fundada en 1989 y es la mayor organización indígena de Brasil. En su seno nuclea a 75 organizaciones miembro (incluyendo asociaciones locales, federaciones regionales, organizaciones de mujeres, profesores

y estudiantes indígenas) de los nueve Estados de la Amazonía Brasileira. Esta organización representa a 430 mil personas (cerca del 60% de la población indígena de Brasil) de 160 diferentes pueblos indígenas particulares, que ocupan 107 millones de hectáreas de territorio amazónico.

Según explica Lucio Flores, indígena del pueblo terena, licenciado en ciencias sociales con maestrías en religión y en gestión ambiental, y miembro del equipo técnico de la COIAB, esta organización fue fundada para ser un instrumento de lucha y representación de los pueblos indígenas de la Amazonía Brasileira. Su lucha se centra principalmente en la promoción y defensa de los que ellos consideran sus derechos básicos: tierra, salud, educación, economía, sustentabilidad e interculturalidad. El CAFI, que forma parte de la estructura organizativa de la COIAB, es un espacio para la formación de profesionales especialmente capacitados para actuar en las organizaciones indígenas. Para esto su formación incluye cursos que aseguran tanto la calidad de la formación técnica, como la formación política para ser líderes, ciudadanos y militantes de la causa indígena. Flores enfatiza que crear un programa de este tipo requiere una mirada al pasado, una comprensión del contexto actual y sobre todo una reflexión profunda respecto del futuro. Actualmente CAFI está gestionando el reconocimiento oficial del Estado brasileiro (Flores, 2009: 104-112).

Hasta el momento el CAFI ha ofrecido formación de manera alternada en dos cursos, uno en Gestión Etnoambiental y el otro en Gestión de Proyectos, los cuales ya han sido aprobados por 84 estudiantes, 36 de ellos mujeres y los 48 restantes hombres. Si bien el número puede parecer pequeño, resulta importante por el papel que cumplen y los cuantiosos recursos respecto de los cuales tiene un importante papel que cumplir, en tan importante región de Brasil y del planeta.

3.3. Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” (UAW)

La UAW es una propuesta de educación superior cuya creación fue patrocinada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y el Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI). La CONAIE se constituyó en 1986 y nuclea a organizaciones de todos los pueblos indígenas del Ecuador, ha realizado numerosas movilizaciones de alcance nacional que han desafiado a varios gobiernos nacionales y liderado importantes reformas constitucionales y políticas en ese país.

En 2005, tras 9 años de intenso trabajo técnico y de movilización política, la Universidad Amawtay Wasi (UAW) fue reconocida por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) y desde entonces forma parte del Sistema Nacional de Educación Superior. Entre los campos en que ofrece formación cabe destacar los de Derechos Humanos y Pueblos Indígenas, Agroecología, Ciencias de la Educación, y Arquitectura. Desde entonces, las autoridades de esta universidad rinden cuentas tanto a la CONESUP, como a la CONAIE, y sus actividades son evaluadas y deben ser aprobadas por ambas instituciones.

Luis Sarango, indígena kichwa (8), Doctor en Jurisprudencia y Rector de la UAW, explica que esta universidad se propone “contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza y el Ser Humano sustentándose en el bien vivir

comunitario como fundamento de la construcción del Estado Plurinacional y la Sociedad Intercultural” (Sarango, 2009: 193).

La universidad se denomina “intercultural” porque su oferta académica y sus propuestas de formación “no son exclusivamente para pueblos indígenas, sino que desde la visión indígena se construye un espacio académico para todas las sociedades y pueblos que conforman el actual Ecuador. Si bien la ‘interculturalidad’ entendida desde una visión originaria es un ideal que se encuentra construyéndose, es necesario entonces que las diferentes sociedades empiecen a cultivar nuevas relaciones societales basadas en el respeto al otro/otros pero con equidad. La universidad se llama ‘de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas’ en razón de que la iniciativa de su creación, su concepción filosófica y metodológica surge de las nacionalidades y pueblos indígenas, pero que de ningún modo quiere decir que es exclusiva o solo para indígenas (Sarango, 2009: 193).

Un aspecto saliente de la UAW es su crítica a la idea de “desarrollo”, la cual sostienen lleva implícitos los conceptos de evolución, civilización, homogenización, competencia, y progreso propios de la sociedad occidental moderna, que se han impuesto a otras formas de ver el mundo y concebir el bienestar. A esta idea, el equipo fundador y directivo de la UAW, así como otros intelectuales y dirigentes indígenas del Ecuador y otros países de la región, le oponen el concepto de Sumak Kawsay, expresión kichwa que ellos traducen al castellano como Buen Vivir Comunitario (9). Según este criterio el bienestar no se mide cuantitativamente, mediante estadísticas, sino cualitativamente, con referencia al bienestar armónico colectivo, en el bienestar horizontal de la comunidad. Consideran que esta idea fundamental de la cosmovisión de varios pueblos indígenas, es una contribución de estos pueblos a la humanidad, en su lucha por demostrar que hay un pensamiento alternativo al hegemónico, que cada pueblo tiene su forma de ver el mundo, que debe ser respetada (Sarango, 2009; Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004).

3.4. Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK)

La creación de la UNIK ha sido resultado de la colaboración entre organizaciones indígenas de base y nacionales de Ecuador, Perú y Bolivia nucleadas en la Red Intercultural Tinku. Su rector, el Educador Leonel Cerruto, indígena kechwa, de Bolivia, sostiene que la UNIK fue creada como un instrumento por la lucha de los derechos de los pueblos originarios. Explica que el objetivo central de la UNIK es el fortalecimiento de la organización territorial comunitaria de las naciones originarias para alcanzar el gobierno propio, teniendo el trabajo educativo como instrumento principal. Sostiene que no se puede concebir un sistema educativo desagregado del proyecto histórico del movimiento indígena: de reconstitución territorial política y cultural, el autogobierno. Un segundo objetivo es desarrollar los instrumentos y capacidades prácticas comunitarias para ejercer ese autogobierno.

En vista de esos objetivos, la primera carrera que creó la UNIK fue la de Pedagogía Intercultural, posteriormente la de Derechos Indígenas y más recientemente la de Gestión Pública Plurinacional Comunitaria, esta última para formar tanto gestores públicos, como de las organizaciones sociales que deben apoyar el nuevo Estado Plurinacional. En 2004 el diputado Alberto Luis Aguilar Calle presentó el proyecto de Ley para que la UNIK se convirtiera en universidad pública, el cual no fue

aprobado por razones presupuestarias. El actual presidente Evo Morales Ayma fue uno de los firmantes del proyecto. Actualmente UNIK opera en cinco regiones del país, pero, desde 2006, con la elección de Aguilar Calle como Prefecto del Departamento de Oruro, comenzó una etapa especial para la UNIK, ahora ligada directamente al desarrollo departamental y la organización territorial comunitaria de las naciones indígenas del departamento. Adicionalmente, en agosto de 2008, el presidente Evo Morales Ayma emitió el Decreto Supremo No. 29664, para la creación de la Universidad Indígena de Bolivia, organizada a través de tres ejes lingüístico-culturales: quechua, aymara, guaraní y de los pueblos del oriente. Este hecho, trascendental para la educación indígena nacional, ha comprometido a la UNIK a poner su experiencia de varios años al servicio de esta iniciativa.

3.5. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN)

La Reforma Constitucional de 1987 identifica a Nicaragua como un país multiétnico, multilingüe y pluricultural, reconociendo la existencia de los pueblos indígenas, afro descendientes y comunidades étnicas que viven en el territorio. El país cuenta con dos Regiones Autónomas en su Costa Caribe que juntas representan el 52 % del territorio nacional. Según explica Alta Hooker, afrodescendiente y actualmente la Rectora de esta universidad, URACCAN fue creada en 1992 por un grupo de líderes y lideresas indígenas y afro descendientes de ambas Regiones Autónomas, para asegurar el acceso a formación profesional, evitar la fuga de cerebros, mejorar las condiciones de vida, luchar contra el racismo institucionalizado, la exclusión y la marginación y aportar al desarrollo nacional desde sus peculiaridades. Conviene destacar la importancia y sentido del objetivo de “evitar la fuga de cerebros”, por cuanto este concepto habitualmente solo es aplicado con referencia a las migraciones de profesionales e investigadores calificados entre estados nacionales. Mientras que los intelectuales indígenas y afrodescendientes que han creado y gestionan URACCAN lo aplican de manera explícita, y estratégica en el diseño de esta universidad, con referencia a la emigración de talentos de sus comunidades y región hacia las ciudades, además de hacia el exterior. Esta aplicación de la idea de “fuga de cerebros” a los contextos locales y regionales también me fue expuesta por los dirigentes de otras universidades indígenas, en intercambios sostenidos personalmente o por correo electrónico, aun cuando no todos ellos la expresaran por escrito en los reportes de experiencias que elaboraron para un estudio de UNESCO-IESALC que he tenido la oportunidad de coordinar (Mato, coord. 2008, 2009, 2010).

Al inicio de sus actividades URACCAN tenía poco menos de 700 estudiantes. En la actualidad supera los 9.000 estudiantes y ya cuenta con más de 600 egresados, en ambos casos la participación femenina ronda el 60%. Sus estudiantes provienen de los 20 municipios de las dos regiones autónomas, entre ellos hay tanto indígenas (miskitos, sumu, mayangnas y ramas, según los casos) como afrodescendientes (creoles o garífunas, según los casos) y mestizos. Es interesante destacar que en URACCAN se han formado también profesionales provenientes de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, España, Guatemala, Honduras, México, Perú y Uruguay. URACCAN cuenta con aproximadamente 240 docentes, aproximadamente 50% de ellos son mujeres, 75% mestizos y el restante 25% de diversos pueblos indígenas y afrodescendientes.

URACCAN ofrece formación de grado y postgrado en varios campos. Así, sostiene cuatro Maestrías, en Gestión de la atención y prevención del VIH SIDA, Gestión de la Salud Intercultural, Docencia Universitaria, y Antropología Social; 4 Especializaciones, en Formulación de proyectos de inversión económica, Producción ganadera, Docencia universitaria, y Geografía para docentes; quince Licenciaturas e Ingenierías, en Administración de Empresas, Ecoturismo, Contaduría Pública y Auditoría, Ciencias Sociales con mención en Desarrollo Local, Informática Administrativa, Sociología con mención en Autonomía, Ciencias de la Educación con mención en Historia, con mención en Español, con mención en Inglés, Educación Intercultural Bilingüe, Pedagogía, Ciencias de la Educación con mención en Biología, Enfermería con mención en Salud Mental, Ingeniería Agroforestal, Ingeniería en Zootecnia; siete carreras de Técnico Superior, en Enfermería, Informática Administrativa, Ciencias Naturales, Historia, Matemática, Español, Educación Intercultural Bilingüe. Adicionalmente, URACCAN sostiene 2 Escuelas de Liderazgo, 8 Diplomados en diversos campos y numerosos cursos libres (Hooker, 2008: 383-384).

La mayoría del estudiantado de URACCAN proviene de las comunidades indígenas, afro descendientes y de territorios rurales con población mestiza. URACCAN fue autorizada por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) en 1992. En el año 2003 fue declarada “patrimonio de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas”, por ambos Consejos Regionales Autónomos. URACCAN se identifica como una universidad comunitaria intercultural, que acompaña procesos de desarrollo con identidad de los pueblos indígenas, mestizos, comunidades étnicas y afro descendientes para la promoción de la ciudadanía intercultural. Se propone desarrollar procesos educativos con pertinencia étnica, cultural y social de calidad y acompañar al liderazgo local para el impulso de procesos de desarrollo humano con identidad y sostenibilidad, fortalecer el régimen de autonomía a través de la formación de recursos humanos, impulsar y desarrollar procesos de revitalización étnica y cultural y establecer espacios de reflexión, discusión y debate a nivel local, nacional e internacional donde se abordan temas relativos al ejercicio y goce de derechos humanos y ciudadanos.

Actualmente, un número importante de graduadas y graduados de URACCAN ocupan cargos de dirección e intermedios en instituciones y organizaciones, así como docentes en la misma universidad. Hay graduados de URACCAN que son diputados regionales y nacionales, concejales regionales y municipales, alcaldes, delegados de instituciones gubernamentales (Hooker 2009: 279-292). “Los pueblos indígenas y afro descendientes de América [...] por muchos años han venido luchando por sus derechos históricos y ancestrales, por su autonomía y su autodeterminación para poder ejercer sus derechos fundamentales de definir su propio futuro y bienestar. Han venido luchando desde espacios de desventaja, al estar ubicados mayoritariamente en territorios que han sido empobrecidos por los gobiernos de turno con altos niveles de desempleo, analfabetismo, mortalidad infantil y materna, con poco acceso a servicios básicos de calidad, especialmente a la educación pertinente a todos los niveles. En el caso de la Costa Caribe Nicaragüense, esto también ha sido una realidad, con la excepción de que después de un proceso largo y difícil y en base a la negociación y concertación entre líderes indígenas y afro descendientes de la Costa Caribe y el Pacífico nicaragüense, se logra aprobar la ley de autonomía

como base para el buen venir de los pueblos indígenas, afro descendiente y mestizos costeños [...]. Teniendo este marco como base es que se funda la universidad URACCAN para que desde el conocimiento adquirido por la educación pertinente, los recursos humanos preparados, puedan administrar el proceso de autonomía con responsabilidad y pertinencia social para dejar de ser sujetos de intervención y ser sujetos de nuestro propio desarrollo con identidad” (Hooker 2009: 295-296)

3.6. Universidad Indígena Intercultural (UII)

La UII comenzó sus actividades en 2005. Fue creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. Creado en 1992, el Fondo Indígena es el único organismo multilateral de cooperación internacional especializado en la promoción del autodesarrollo y el reconocimiento de los derechos de los Pueblos Indígenas. El Fondo Indígena lo constituyen 22 países miembros (19 Estados de América Latina y 3 extraregionales). La representación paritaria en igualdad de condiciones entre los delegados gubernamentales e indígenas de los Estados miembros es la condición fundamental que determina su carácter institucional, basado en la construcción de consensos. Los pueblos, comunidades y organizaciones indígenas participan directamente en los planes, programas y proyectos de la institución, así como en los órganos de gobierno y dirección (<http://www.fondoindigena.org/index.shtml>).

La UII fue creada para dar respuesta a las necesidades de los pueblos indígenas de contar con oportunidades de formación académica sustentadas en su propia espiritualidad y cosmovisión, que revaloricen y desarrollen los conocimientos y saberes propios (<http://www.reduii.org/sitio.shtml?apc=&s=i>). La UII está conformada por una Red de Centros Asociados, en la cual participan algunas de las universidades antes mencionadas, la Universidad Amawtay Wasi, la UAIIN y la URACCAN. La circulación de sabios y profesionales entre estas universidades es permanente, lo mismo que la de estudiantes.

4. PRINCIPALES LOGROS, PROBLEMAS Y DESAFÍOS DE LAS IES Y PROGRAMAS ESTUDIADOS

Estudios recientemente realizados por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Mato, coord. 2008, 2009) muestran que los principales logros, problemas y desafíos del conjunto compuesto por aproximadamente un centenar de universidades indígenas, programas para indígenas de IES “convencionales”, programas en co-ejecución entre organizaciones indígenas e IES “convencionales” y sus equivalentes orientados a comunidades afrodescendientes, de once países, que han constituido el foco de atención de sus investigaciones, son los que de manera sintética se describen en los próximos tres párrafos.

Sus principales logros son los siguientes: 1) Mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios en diversos campos, 2) Ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad, 3) Desarrollan modalidades participativas de aprendizaje, frecuentemente centradas en la investigación aplicada

y además integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades, 4) Integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento; 5) promueven la valorización y, según los casos, incorporan las lenguas y saberes propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre dichas lenguas y saberes, 6) desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible; 7) Forman egresados provenientes de las comunidades a las que se proponen servir, hablantes de sus lenguas, conocedores de sus saberes, así como de los de las disciplinas académicas “modernas”, familiarizados con sus necesidades, demandas, propuestas y maneras de actuar, que contribuyen directamente al desarrollo sostenible local y regional, y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

Debe destacarse que estas experiencias han venido contribuyendo significativamente a la formación de educadores indígenas, así como de técnicos y profesionales en los campos de salud, producción agrícola, gobierno local, equidad de género, entre otros. Además han venido generando proyectos concretos de “desarrollo local” que contribuyen a mejorar la alimentación y calidad de vida de las comunidades, así como a disminuir la expulsión de población y con esto el agravamiento de la situación de las poblaciones en las periferias de las grandes ciudades. Adicionalmente, estas IES y programas contribuyen a fortalecer las capacidades de estas comunidades de manejar los desafíos que les plantean los procesos de “modernización” que de diversas maneras han venido fragilizando sus posibilidades de sostener satisfactoriamente sus modos de vida.

Los problemas más frecuentes que confrontan estas IES, programas y arreglos interinstitucionales son los siguientes: 1) insuficiencia y/o precariedad presupuestaria; 2) actitudes de discriminación racial por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades; 3) dificultades derivadas de la rigidez de los criterios aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación; 4) obstáculos institucionales administrativos derivados de la rigidez de procedimientos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades; 5) obstáculos institucionales académicos derivados de la rigidez de criterios y procedimientos aplicados por las IES en las cuales funcionan algunos de los programas estudiados y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos académicos especiales, los cuales afectan labores docentes y de investigación de las IES y programas estudiados; 6) dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural; 7) dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación; 8) insuficiencia de becas; 9) diversos tipos de dificultades derivadas de las situaciones de precariedad económica y jurídica “de hecho” en las que hacen sus vidas buena parte de las comunidades atendidas por estas IES.

Uno de los principales desafíos para que la educación superior sea pertinente con la diversidad cultural de los países latinoamericanos se encuentra en los sistemas de evaluación y acreditación de IES y programas, por parte de las agencias de los Estados encargadas de estos asuntos. La

evaluación de la calidad de la educación (superior o de otro tipo) no puede dissociarse de consideraciones de pertinencia y relevancia, esto demanda que sea contextualizada. Así, no puede pensarse en aplicar sistemas rígidos de criterios de validez supuestamente “universal”, sino sistemas “flexibles”. Las propuestas de “flexibilidad” suelen malinterpretarse como de “baja calidad”, ese es un error. La “flexibilidad” debe entenderse asociada a “diferenciación”. La evaluación de la contribución de la labor de estas IES y programas, como la de sus docentes e investigadores, requiere diseñar instrumentos y procedimientos particulares para evaluarlas, que tomen en cuenta la especificidad de las propuestas y de los contextos en que se desarrollan. Es necesario revisar los criterios de evaluación y acreditación de las IES y sus programas, así como los de asignación de fondos para investigación y proyectos especiales; para asegurar que éstos respondan a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad. Estos criterios deben responder a las peculiaridades de los diversos tipos y orientaciones de experiencias de ES, con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales, territoriales y otras significativas, según la diversidad cultural propia de cada país. Se sugiere generar y aplicar de manera integrada indicadores de calidad, pertinencia y relevancia. No resulta pertinente aplicar sistemas rígidos de criterios de validez supuestamente “universal”, sino sistemas “flexibles”. La “flexibilidad” debe entenderse asociada a “diferenciación” y pertinencia con la diversidad de contextos sociales y de los perfiles institucionales.

5.ALGUNAS PROPUESTAS PARA ESTIMULAR LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE

Las experiencias de educación superior impulsadas por las organizaciones indígenas permiten formar profesionales y técnicos capaces de desempeñarse de maneras sensibles y eficaces en países culturalmente diversos, en campos tales como salud, manejo ambiental, desarrollo sostenible, derecho, educación (básica, secundaria y universitaria), entre otros, sea que vayan a desempeñarse en el sector público o en el privado.

Desde luego, también resultan útiles para formar los técnicos y dirigentes que esas organizaciones necesitan para el desarrollo de sus propias prácticas, entre otras las de realizar y llevar adelante propuestas de democratización de las sociedades latinoamericanas. No obstante, las iniciativas de estas organizaciones en materia educativa suelen despertar reservas entre algunos sectores sociales, desde los cuales frecuentemente se pregunta ¿por qué estos grupos sociales habrían de tener la prerrogativa de impartir educación a partir de sus propios idearios? Las respuestas de las dirigencias de estas organizaciones suelen ser que porque la educación “oficial” no enseña sobre sus historias, lenguas, saberes, problemas y propuestas de futuro, pero en cambio sí lo hace sobre la historia y cultura “oficial” de cada Estado. Además, arguyen que si puede haber universidades confesionales (católicas y otras según los países), empresariales y “de élite”, también puede haber universidades indígenas o afrodescendientes, entendidas no como cotos cerrados y excluyentes, sino como instituciones de carácter intercultural abiertas a todas las personas interesadas, pero en las cuales la interculturalidad es pensada y expresada en los planes de estudio y estrategias de aprendizaje a partir de las concepciones de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes, de sus

visiones de mundo, de sus interpretaciones de la historia humana, de sus aprendizajes y de sus propuestas de futuro.

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

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

En este marco, parece necesario evaluar cuál ha sido el papel de las IES “convencionales” en la formación de cuadros políticos, profesionales y técnicos provenientes de grupos sociales que sufren algún tipo de discriminación y/u obstáculos al ejercicio pleno de sus derechos, para que estén en mejores condiciones de construir más y mejor democracia. Además, interesa analizar de qué maneras, si de algunas, las oportunidades de formación que las IES ofrecen a la ciudadanía en general (sin distinguir grupos sociales) resultan pertinentes con la diversidad social y cultural de las sociedades latinoamericanas. Es decir, si forman profesionales y técnicos capacitados respecto de la diversidad cultural de sus respectivos países, y con esto de la diversidad visiones de mundo,

valores, modos de producción de conocimiento, tecnologías, lenguas, etc., significativos para sus respectivos campos de acción. En este sentido cabe cuestionar el carácter “monocultural” de las IES “convencionales”, el cual es claramente contrario a lo que la denominación “universidad” debería con propiedad designar. No hay saber “universal”, por ello la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible. Y esto vale no solamente para los pueblos y sectores sociales que las visiones hegemónicas excluyen, sino para las sociedades en su conjunto, y apuntemos, de paso, no solo para las latinoamericanas, sino para todas, incluidas las europeas y estadounidense (Mato 2008c).

El aprendizaje de los conocimientos y modos de producción y circulación de los mismos, propios de los pueblos indígenas, afrodescendientes y otros que en diversas sociedades resultan “excluidos” no debería interesar solo a antropólogos y otros especialistas de las ciencias sociales, sino también, por ejemplo, a médicos que deben tratar a pacientes de diferentes culturas y que además serían mejores profesionales si manejaran conocimientos provenientes de esas otras culturas (en contraste las corporaciones farmacéuticas transnacionales se apropian de secretos de herbolaria indígena y los patentan en su propio beneficio), abogados que deben tratar casos en diversos contextos culturales, en algunos de los cuales prevalecen modalidades de control, regulación y solución de conflictos diferentes a los estudiados en sus universidades de origen, economistas y otros profesionales del “desarrollo” que no son capacitados para pensar otras modalidades de producción y calidad de vida, etc.

Notas

- (*) Este texto incluye algunos fragmentos del artículo “Movimiento Indígena, Educación Superior e Interculturalidad con Equidad”, publicado en Nueva Sociedad nº 227.
 - (**) Coordinador Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales, Universidad Nacional Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina y Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural, Interculturalidad y Educación Superior, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC)
1. Valiosos ejemplos de este tipo de experiencias son los programas de educación superior desarrollados por la Organización Indígena de Antioquia (OIA), de Colombia, en colaboración con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia (Cáisamo y García Castro, 2008), así como los desarrollados por la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) en colaboración con el Instituto Superior Pedagógico Loreto (Trapnell, 2008) y con el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (Rodríguez y otros, 2010).
 2. Por comodidad expositiva, en el contexto de este artículo llamamos “convencionales” a aquellas universidades u otros tipos de IES que no han sido explícitamente creadas y diseñadas para responder a las necesidades, demandas y propuestas de comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes.

3. Existen numerosos programas dirigidos a comunidades indígenas creados desde/por iniciativa de universidades “convencionales”, algunas de ellas públicas, otras privadas, en este caso de órdenes religiosas católicas. Entre otros, cabe mencionar el Programa de Formación de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés, en Bolivia (Mallea Rada, 2008); la Licenciatura para a Formación de Profesores Indígenas de la Universidade do Estado de Mato Grosso (Januário y Selleri Silva, 2008), el de Formación de Profesores Indígenas del Núcleo Insikiran de la a Universidade Federal de Roraima (Carvalho y Almeida de Carvalho, 2008) y el de Formación Intercultural de Educadores Indígenas de la Universidade Federal de Minas Gerais (Almeida 2010), estos tres últimos en Brasil; la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, en Colombia (Rojas, 2008) ; los sucesivos programas ofrecidos por la Universidad de Cuenca (Mendoza Orellana, 2008) y el Programa Académico Cotopaxi, de la Universidad Politécnica Salesiana (Farfán, 2008), estos dos últimos en Ecuador; la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, creada por y como parte del sistema de la Universidad Iberoamericana, de los jesuitas, en México (Estrada, 2008).
4. Entre las instituciones de educación superior creadas por agencias estatales dar respuesta a necesidades, demandas y propuestas de comunidades y organizaciones indígenas, cabe mencionar el caso del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen, creado por el Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco, en Argentina (Valenzuela, 2008), así como los de las actualmente diez universidades interculturales de México, algunas de ellas creadas directamente por la Secretaria de Educación Pública, como la Universidad Intercultural de Chiapas (Fábregas Puig, 2008), y la Universidad Veracruzana Intercultural, esta última con la peculiaridad de además forma parte del sistema de la Universidad Veracruzana, una de las grandes universidades autónomas de México (Dietz, 2008) y otras por gobernaciones de Estado, varias de las cales recientemente se han integrado al sistema de Universidades Interculturales, como la Universidad Autónoma Indígena de México (Guerra García y Meza Hernández, 2009) y la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (Silva Carrillo, 2010).
5. Entre las IES impulsadas por dirigentes y organizaciones afrodescendientes y/o que han contado con su participación, cabe mencionar las siguientes: Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella (Hernández Cassiani, 2008), que actualmente está en camino de convertirse en Fundación Universitaria, y la Universidad del Pacífico (Suárez Reyes y Lozano Lerma, 2008), ambas en Colombia; así como otras dos en Nicaragua, la Bluefields Indian & Caribbean University (Chavarría Lezama, 2008) y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Hooker, 2009). Debe señalarse que estas dos últimas han surgido de esfuerzos mancomunados entre dirigentes afrodescendientes e indígenas.
6. En otro texto ofrezco una presentación más detallada de datos demográficos generales y de acceso a la educación superior de estos grupos de población (Mato, 2008: 29-35).

7. Limitaciones de extensión impiden tratar en estas páginas la importancia de algunos factores internacionales que hemos analizado en publicaciones anteriores (Mato, 2008a, 2009).
8. Ver nota (1), arriba.
9. Los miembros del pueblo indígena cuyo nombre, como el de su lengua, ha sido castellanizado como “quechua” pronuncian y escriben su nombre de manera diferente en Ecuador, a como lo hacen en Bolivia y otros países en que habitan. En Ecuador usualmente lo pronuncian y escriben como kichwa, mientras que en Bolivia, Perú, Colombia, Chile y Argentina utilizan kechwa, y en algunos casos quechua.
10. La expresión en lengua kichwa Sumak Kawsay, como su equivalente en lengua aymara Suma Qamaña, son principio éticos que forman parte de la cosmogonía de esos dos pueblos indígenas, habitualmente expresados en lengua castellana como “Buen Vivir”. Los intelectuales y las organizaciones de estos y otros pueblos indígenas de América frecuentemente contraponen estas ideas propias, así como sus equivalentes en las cosmogonías y lenguas de otros pueblos indígenas, a las occidentales modernas de “progreso” y “desarrollo”, enfatizando que ellas no refieren a acceso a bienes materiales, ni a la “calidad de vida” de los individuos, sino a vivir en armonía en comunidad y con la Madre Tierra (Choque Quispe, 2006; Yampara, 2004)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA de, Maria Inês (2010) “Formação Intercultural de Educadores Indígenas na área de Língua, Arte e Literatura na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil”. En Daniel Mato (coord.) Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, pp: 235-259.
- BOLAÑOS, Graciela; TATTAY, Libia y PANCHO, Avelina (2009) “Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural”. En: Daniel Mato (coord.) Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 155-190.
- CÁISAMO, Guzmán y GARCÍA CASTRO, Laura (2008) “Experiencias en educación superior de la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia”. En Daniel Mato (coordinador) Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 223-232.
- CARVALHO, Fabíola y ALMEIDA DE CARVALHO, Fábio (2008) “A experiência de formação de professores indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima”. En Daniel Mato (coord) Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, pp.157-166.

- CERRUTO, Leonel (2009) "La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK)". En Daniel Mato (coord.) Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 123-153.
- CHAVARRÍA LEZAMA, Pedro (2008) "La interculturalidad: un desafío ineludible de la Bluefields Indian & Caribbean University". En Daniel Mato (coord.) Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 393-400.
- CHIRINOS RIVERA, Andrés y ZEGARRA LEYVA, Martha (2005) Educación superior indígena en el Perú. Surco: Asamblea Nacional de Rectores.
- CHOQUE QUISPE, María Eugenia (2006) "La historia del movimiento indígena. En la búsqueda del Suma Qamaña (Vivir bien)". Papel de Trabajo. Centro de Estudios Multidisciplinarios Aymara, La Paz, Bolivia.
- CUNNINGHAM KAIN, Myrna (2003), "Evolución, tendencias y principales características de la educación superior indígena en Nicaragua, a partir de la experiencia de URACCAN". En UNESCO-IESALC (comps.), La educación superior indígena en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 171-195.
- ESTRADA, Guillermo (2008) "Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk". En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 371-381.
- FARFÁN, Marcelo (2008) "Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana". En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 285-296.
- FLORES, Lucio (2009) "Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI)". En Daniel Mato (coord.) Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: IESALC-UNESCO. pp: 103-121.
- GUERRA GARCÍA, Ernesto y MEZA HERNÁNDEZ, María Eugenia (2009) "El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México". En Daniel Mato (coordinador), Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: IESALC-UNESCO. pp. 215-249.
- HERNÁNDEZ CASSIANI, Rubén (2008) "Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias". En: Daniel Mato (coord.) Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 255-262

- HOOKER BLANDFORD, Alta Suzzane (2008) "Contribuciones de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autonómico e integrador". En Daniel Mato (coordinador) Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 383-392
- HOOKER BLANDFORD, Alta Suzzane (2009) "La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN): Logros, innovaciones y desafíos". En Daniel Mato (coord.), Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 279-302.
- HOPENHAYN, Martín, BELLO Alvaro y MIRANDA Francisca (2006) Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio. Santiago de Chile: CEPAL, División de Desarrollo Social. Serie Políticas Sociales 118.
- JANUÁRIO Elias y SELLERI SILVA Fernando (2008) "Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso". En Daniel Mato (coordinador), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO. Págs.: 147-156.
- MALLEA RADA, Julio (2008) "El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés". En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO. pp. 107-114.
- MATO, Daniel (2008a) "Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. Panorama regional". En Daniel Mato (coord.) Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 23-79.
- MATO, Daniel (2008b) "Actualizar los postulados de la Reforma Universitaria de 1918: las universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas". En Emir Sader, Pablo Gentili y Hugo Aboites (compiladores) La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), pp. 136-145.
- MATO, Daniel (2008c) "No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible". Alteridades 18 (35), pp. 101-116
- MATO, Daniel (2009) "Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama Regional, Procesos Interculturales de Construcción Institucional, Logros, Dificultades, Innovaciones y Desafíos". En: Daniel Mato (coord.) Instituciones

Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: UNESCO-IESALC. Págs: 13-78.

- MATO, Daniel, coord. (2008) Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.
- MATO, Daniel, coord. (2009) Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: UNESCO-IESALC.
- MATO, Daniel, coord. (2010) Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO.
- MENDOZA ORELLANA, Alejandro (2008) "La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador". En Daniel Mato (coord), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 275-284.
- PANCHO, Avelina y otros (2004) Educación superior indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza. Cali: Universidad de San Buenaventura Cali.
- RANGEL, Marta (2005) "La población afrodescendiente en América Latina y los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Un examen exploratorio en países seleccionados utilizando información censal". Ponencia presentada para discusión en el Seminario "Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y El Caribe". CEPAL, Fondo Indígena, CEPED. Santiago, 27-29 de abril.
- RODRÍGUEZ TORRES, Raúl et al. (2010) "Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural: una experiencia de cooperación en la Amazonía peruana". En Daniel Mato (coord.) Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 87-114.
- ROJAS, Axel (2008) "¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca". En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 233-242.
- SARANGO, Luis Fernando (2009) "Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi". Ecuador / Chinchaysuyu". En Daniel Mato (coord.), Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 191-213.
- SILVA CARRILLO, Salvador (2010) "Universidad Comunitaria de San Luis Potosí". En Daniel Mato (coord.) Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 163-182.

- SUÁREZ REYES, Félix y LOZANO LERMA Ruth (2008) “Balance y perspectiva de la etnoeducación para la diversidad en la Universidad del Pacífico”. En Daniel Mato (coord.) Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 243-254.
- TRAPNELL, Lucy (2008) “La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana”. En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 403-412.
- UNIVERSIDAD INTERCULTURAL AMAWTAY WASI (2004) Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna / Aprender en la sabiduría y el buen vivir / Learning Wisdom and the Good Way to Live. Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi.
- VALENZUELA, Estela Maris (2008) “Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen”. En Daniel Mato (coord.) , Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 83-92.
- YAMPARA, Simón (2004) “¿Desarrollo/progreso o summa qamaña de los ayllus andinos?” In Memoria del Foro ¿A dónde vamos? Progreso en diferentes culturas. La Paz (Bolivia): Fundación Programa de Integración de Educación Productiva (PIEP), Agencia Alemana de Cooperación (GTZ) e Instituto Goethe. La Paz (Bolivia), mayo 2004.

Fuente: Revista Andaluza de Antropología N°1 junio 2011 [en línea]

<http://www.revistaandaluzadeantropologia.org/index.php/13-articulos/11-indigenas.html>