

INSTITUCIONES INTERCULTURALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA. PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN, LOGROS, INNOVACIONES Y DESAFÍOS

DANIEL MATO
COORDINADOR



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

.....
IESALC
Instituto Internacional de la UNESCO
para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC
Instituto Internacional de la UNESCO
para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

INSTITUCIONES INTERCULTURALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA. PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN, LOGROS, INNOVACIONES Y DESAFÍOS

DANIEL MATO
COORDINADOR

Caracas
2009

Servicio de Información y Documentación. IESALC-UNESCO. Catalogación en fuente.

Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina.
Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos / coordinado
por Daniel Mato.- Caracas: IESALC-UNESCO, 2009

1. Enseñanza superior 2. Educación intercultural 3. Interacción cultural
4. Población indígena 5. Desigualdad cultural 6. Diversidad cultural
7. América Latina

I. Mato, Daniel, coord.

© IESALC-UNESCO, 2009

Los resultados, interpretaciones y conclusiones que se expresan en esta publicación corresponden a los autores y no reflejan los puntos de vista oficiales del IESALC-UNESCO. Los términos empleados, así como la presentación de datos, no implican ninguna toma de decisión del Secretariado de la Organización sobre el estatus jurídico de tal o cual país, territorio, ciudad o región, sobre sus autoridades, ni tampoco en lo referente a la delimitación de las fronteras nacionales.

Este libro está disponible en el sitio del IESALC-UNESCO www.iesalc.unesco.org.ve, de donde puede ser descargado de manera gratuita en versión idéntica a la impresa.

**Instituto Internacional de la Unesco para
la Educación Superior en América Latina y el Caribe**

Corinth Morter-Lewis, Presidenta del Consejo de Administración

José Renato Carvalho, Director

Dirección: Edificio Asovincar

Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto, Altos de Sebuacán

Apartado Postal 68.394

Caracas 1062-A, Venezuela

Teléfono: 58 212 2861020

Fax: 58 212 2860326

Correo electrónico: iesalc@unesco.org.ve

Sitio web: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

Apoyo Técnico: Minerva D'Elía, Ayuramí Rodríguez y Jessica Gerdel C.

Diseño de carátula y diagramación: Roberto Burgos S. - San José, Costa Rica

ISBN: 978-980-7175-04-3

Depósito Legal: lf20420093701698



Apoyo Financiero del Fondo «Contribución Voluntaria
del Gobierno de España a UNESCO»

Impreso en Caracas, Venezuela

ÍNDICE

PREFACIO: José Renato Carvalho, Director del IESALC	5
PRESENTACIÓN: Daniel Mato, Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina	9
INSTITUCIONES INTERCULTURALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA. PANORAMA REGIONAL, PROCESOS INTERCULTURALES DE CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL, LOGROS, DIFICULTADES, INNOVACIONES Y DESAFÍOS. Daniel Mato	13
EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN EL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PARA LA MODALIDAD ABORIGEN (CIFMA): GÉNESIS, DESARROLLO Y CONTINUIDAD [ARGENTINA]. Estela Maris Valenzuela	79
CENTRO AMAZÓNICO DE FORMAÇÃO INDÍGENA (CAFI). COORDENAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA (COIAB). Lucio Flores	103
LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD INDÍGENA INTERCULTURAL KAWSAY (UNIK) [BOLIVIA]. Leonel Cerruto	123
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA, INDÍGENA E INTERCULTURAL (UAIIN): UN PROCESO PARA FORTALECER LA EDUCACIÓN PROPIA Y COMUNITARIA EN EL MARCO DE LA INTERCULTURALIDAD [COLOMBIA]. Graciela Bolaños, Libia Tattay y Avelina Pancho	155
UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE LAS NACIONALIDADES Y PUEBLOS INDÍGENAS “AMAWTAY WASI”. ECUADOR / CHINCHAYSUYU. Luis Fernando Sarango	191
EL CORTO Y SINUOSO CAMINO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO (UAIM). Ernesto Guerra García y María Eugenia Meza Hernández	215
CUATRO AÑOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN CHIAPAS, MÉXICO. Andrés Fábregas Puig	251
LA UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTÓNOMAS DE LA COSTA CARIBE NICARAGÜENSE (URACCAN): LOGROS, INNOVACIONES Y DESAFÍOS Alta Suzzane Hooker Blandford	279
SOBRE LAS/OS AUTORAS/ES	303

PREFACIO

Entre las publicaciones del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* es el segundo libro dedicado al estudio de experiencias de instituciones de educación superior (IES) creadas para atender demandas y necesidades de pueblos indígenas y comunidades de afrodescendientes en América Latina. El primer libro, *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* ⁽¹⁾, describe el proceso de creación y desarrollo de 30 de esas instituciones distribuidas en 11 países, su contexto histórico, propósitos, logros y desafíos.

La presente obra profundiza en el estudio de ocho de esas experiencias, con el objetivo de analizar los obstáculos recurrentes, las dinámicas internas y los condicionantes externos que son, o fueron, determinantes para el éxito o fracaso del proceso de creación de instituciones interculturales de educación superior en América Latina en las últimas décadas. Adicionalmente, este segundo libro reflexiona críticamente sobre las estrategias y alternativas organizacionales y operativas adoptadas en la configuración de esas nuevas opciones de educación superior; las cuales se basan en la valorización de la diversidad cultural, la promoción del diálogo intercultural y la atención a las necesidades de producción y transmisión de conocimientos de los pueblos indígenas y comunidades de afrodescendientes.

Esas dos publicaciones, junto con el tercer libro que se publicará en el segundo semestre de 2009 ⁽²⁾, constituyen los resultados iniciales del proyecto *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina y el Caribe*, propuesto por IESALC a partir de la premisa que «El respeto de la diversidad de las culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento mutuos, están entre los mejores garantes de la paz y la seguridad internacional» (Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, París, 2001). La UNESCO, a su vez, desde su creación, reconoce «[...] que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua» ⁽³⁾.

(1) Mato, Daniel; coordinador (2008) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

(2) Mato, Daniel; coordinador (2009) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible / Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

(3) Constitución de la UNESCO, 1945. Disponible en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Además de compartir esas premisas, el proyecto reafirma el compromiso del IESALC con la promoción de una educación superior de calidad, pertinente e inclusiva en nuestra región. Esos tres atributos configuran un proceso de producción y transmisión de conocimientos capaz de formar ciudadanos comprometidos con el devenir histórico de nuestras sociedades, de contribuir con la superación de nuestras deficiencias socio-económicas y con la preservación de la vida en la tierra, así como de participar activa y críticamente en la construcción de una sociedad basada en la democracia, la paz y la justicia social. La educación superior así definida, debe ser «un bien público social» y accesible a toda la sociedad ⁽⁴⁾.

A partir de esos principios, la valorización de la diversidad cultural y la promoción del diálogo intercultural se imponen tanto por la importancia de la contribución de los pueblos indígenas y afrodescendientes a la formación cultural de los países latinoamericanos, como por la significativa proporción de estos en la población total de varios de ellos. A pesar de esto, poco se conoce sobre la relación entre los sistemas e instituciones de educación superior y los pueblos indígenas y afrodescendientes. No hay datos consistentes en la región sobre la matrícula de individuos, ni sobre el papel y función de las instituciones de educación superior en la promoción del diálogo y desarrollo de los saberes de las distintas culturas de las que resulta la matriz cultural de América Latina ⁽⁵⁾.

El proyecto *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina y el Caribe* tiene varios propósitos. El primero de ellos es ampliar el conocimiento sobre la relación entre los sistemas e instituciones de educación superior y los pueblos indígenas y afrodescendientes de la región. Se requiere implementar o perfeccionar los sistemas de estadísticas educacionales y de registros de las iniciativas existentes en el área, con el fin de identificar la amplitud, el foco, los actores, las deficiencias y potencialidades de las iniciativas de promoción del diálogo intercultural y valorización de la diversidad cultural en el ámbito de los sistemas e instituciones de educación superior. Con esas iniciativas se espera levantar parte del «velo de invisibilidad» de los indicadores educacionales de los pueblos indígenas y afrodescendientes en los sistemas de estadísticas oficiales y, particularmente, superar las deficiencias de las estadísticas de educación superior sobre este tema. A partir de esa base de conocimiento, se buscará crear mecanismos y procesos para la promoción de cooperación académica y movilización de recursos académicos, técnicos, financieros y políticos, para fortalecer y ampliar la contribución de los sistemas e instituciones de educación superior a la valoración y promoción de la diversidad cultural y el diálogo intercultural.

Esos mecanismos serán creados a partir de la incorporación de instituciones, actores y temas a los procesos de concertación de iniciativas de cooperación e integra-

(4) La Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en Cartagena de Indias en junio de 2008 (CRES, 2008), debatió y aprobó una agenda para el desarrollo de la educación superior en la región. La Declaración de la CRES 2008 está disponible en www.iesalc.unesco.org.ve

(5) Sobre los datos disponibles, ver Mato, Daniel; coordinador, 2008: 30-33.

ción académicas que se darán en el ámbito del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), propuesto por la CRES y en implantación por el IESALC con el apoyo de las redes de universidades y consejos de rectores de la región. El ENLACES se constituirá como una amplia plataforma de cooperación e integración académicas y articulará recursos y proyectos de instituciones, agencias, gobiernos y expertos en una acción concertada de desarrollo de los principales temas que hoy condicionan la educación superior en América Latina y el Caribe. Por iniciativa de varias de esas instituciones interculturales, se organizará en el ENLACES un foro permanente de debate, articulación y cooperación entre las instituciones que trabajan o se proponen trabajar con perspectivas de diversidad cultural e interculturalidad; y, así, juntas puedan definir sus agendas de desarrollo institucional.

Esa propuesta se torna viable a partir del trabajo inicial y la dedicación del Dr. Daniel Mato y de todos los consultores que colaboraron en el desarrollo de las investigaciones que han dado lugar a la publicación de los tres libros mencionados. A todos ellos, el reconocimiento y agradecimiento del IESALC.

José Renato de Carvalho

Director a.i.

*Instituto Internacional de la UNESCO para la
Educación Superior en América Latina y el Caribe
(UNESCO-IESALC)*

PRESENTACIÓN

El Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) es un proyecto de investigación orientado a documentar y analizar experiencias de instituciones de educación superior (IES) de América Latina dedicadas a atender necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades indígenas y afrodescendientes. Así mismo, procura sentar bases que permitan formular recomendaciones de políticas en la materia, generar criterios para la producción de estadísticas e indicadores sobre el desarrollo de este campo, identificar temáticas de interés para nuevas investigaciones sobre el tema, y contribuir a desarrollar mecanismos sostenibles de colaboración entre las instituciones estudiadas y otras con intereses semejantes.

Este libro es el segundo de una serie de tres volúmenes resultantes de las actividades que el Proyecto comenzó a desarrollar en julio de 2007. El primero de ellos fue el libro *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, publicado en junio de 2008; y el tercero, próximo a publicarse, se titula *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Estos tres libros presentan resultados de sendos proyectos de investigación, para cuya preparación se ha contado con la valiosa colaboración de 56 investigadores de 11 países latinoamericanos. ⁽¹⁾

El libro resultante de la primera etapa del Proyecto contiene 36 estudios. Casi todos ellos centrados en la descripción y análisis de experiencias de IES particulares; unos pocos dedicados a grupos de experiencias relacionadas entre sí; y un estudio de alcance regional que describe y analiza aspectos salientes del contexto en que se desarrollan estas experiencias, señala elementos distintivos de los principales tipos de experiencias en esta materia y sistematiza de manera agregada sus principales logros, así como los principales obstáculos y desafíos que enfrentan.

La segunda etapa del Proyecto ha estado orientada por dos tipos de objetivos complementarios entre sí. Por un lado, ha respondido al interés de analizar más a fondo algunos asuntos importantes que la primera etapa apenas permitió detectar, como las particularidades, obstáculos y desafíos propios de los procesos de construcción de *instituciones interculturales de educación superior* (IIES), principal foco de atención del presente volumen que hemos titulado *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*.

Así, este libro presenta un conjunto de ocho ensayos dedicados a analizar la experiencia de sendas IIES, precedido por un estudio introductorio de alcance regio-

(1) Estos tres volúmenes, además de estar disponibles en versión impresa, pueden ser consultados a texto completo en el sitio del IESALC en Internet: www.unesco.org.ve

nal que, además de situar esas experiencias en el marco más amplio de una suerte de panorama latinoamericano en la materia, ofrece algunas elaboraciones sobre las particularidades de este conjunto de experiencias, sus logros, innovaciones y desafíos; y examina cómo su desarrollo y proyección, según los casos, resulta condicionado, facilitado, o dificultado, por las normativas vigentes, así como por elementos de las culturas institucionales, académicas y profesionales prevalecientes.

Por otro lado, esta segunda etapa también estuvo orientada a estudiar otros tipos de experiencias que, aunque de carácter diferente a las anteriores, resultan convergentes al menos respecto a algunos de sus intereses. Tal es el caso de las IES que, sin necesariamente ser de carácter intercultural, han desarrollado con éxito diversas formas de colaboración intercultural con comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, orientadas no sólo por propósitos de investigación y formación, sino también de mejoramiento de las condiciones de vida de esas comunidades. Un reducido pero significativo conjunto de experiencias de este tipo, constituyen el foco de atención del tercer volumen de esta colección: *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir: Experiencias en América Latina*.

Volviendo a la investigación que ha dado lugar al presente volumen, cabe señalar que para su desarrollo se han seleccionado ocho entre las más de treinta experiencias estudiadas en la primera etapa del Proyecto. El principal rasgo distintivo común a estas ocho experiencias, que las diferencia de la mayoría de los restantes casos estudiados en aquella primera etapa, es que se trata de *instituciones* cuya construcción ha estado marcada desde el inicio por su orientación a atender demandas y propuestas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas de América Latina (aun cuando todas ellas estén abiertas a estudiantes de otros grupos sociales). Es decir, no se trata de programas, centros o proyectos particulares que forman parte de IES creadas con objetivos menos específicos, no necesariamente marcados por la atención a necesidades, demandas y/o propuestas de los mencionados grupos de población. Tampoco se trata de convenios o co-ejecuciones entre IES y organizaciones indígenas o afrodescendientes. Se trata, en cambio, de «instituciones» (no de programas, proyectos, o convenios; conviene reiterarlo) creadas especialmente para atender las necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior e investigación, de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina, abiertas a estudiantes de otros grupos sociales, de allí que optemos por llamarlas *instituciones interculturales de educación superior* (IIES).

Este tipo de rasgos característicos de las IIES marca las respectivas historias de construcción y perfiles institucionales, pues no sólo son «instituciones interculturales», sino que los procesos de construcción institucional de los cuales resultan y en los cuales siguen avanzando son en sí mismos interculturales. Decimos que son interculturales en el sentido de que en estos procesos de construcción y desarrollo institucional participan actores sociales con visiones de mundo relativamente diversas entre sí, pero, además y muy significativamente, tienen lugar en contextos sociales y normativos marcados por la prevalencia de culturas institucionales y profesionales asociadas a visiones de mundo que distan mucho de las propias de los actores que impulsan estas IES.

De este modo, podemos decir que se trata de instituciones cuya creación y desarrollo se ha dado en el marco de las tensiones propias de tener que responder a exigencias de visiones de mundo, valores y normatividades, entre las cuales se registran diferencias significativas que frecuentemente son motivo no sólo de tensiones, sino incluso de conflictos y disputas.

Debe destacarse que, más allá de los rasgos compartidos, las experiencias examinadas en esta publicación no constituyen un conjunto homogéneo, sino que presentan significativas diferencias entre sí. Esto se debe a diversos factores. En primer lugar, debe mencionarse la diversidad de pueblos y comunidades a las cuales estas experiencias están asociadas. En segundo lugar, esas diferencias responden también a la diversidad de países en los cuales estas IES han sido concebidas y desarrollan sus actividades, cada una de ellas con una historia particular en lo relativo a relaciones entre estos pueblos y los respectivos Estados y sociedades nacionales, cada uno con leyes y normativas particulares. En este sentido, debe tomarse en cuenta que este volumen incluye experiencias que se desarrollan en países con historias y presentes tan diversos entre sí como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, México y Nicaragua.

Otro factor de diferenciación importante entre las experiencias examinadas en el libro, responde a la diversidad de actores que han participado, o aún participan, en el desarrollo de estas instituciones. Este universo de actores incluye IES «convencionales», tanto públicas, como privadas; grupos de calificados investigadores y docentes universitarios que trabajan con más pasión y compromiso que recursos económicos, en ocasiones con el apoyo de agencias gubernamentales y más frecuentemente con el de agencias de cooperación internacional, organizaciones no gubernamentales y fundaciones privadas; y, de manera muy destacada, organizaciones indígenas que llevan adelante sus propios proyectos de educación superior, sea por sí mismas y/o en alianzas con algunos de los actores mencionados. Desde luego, cada uno de estos actores lo hace desde su propia visión institucional y de mundo. El resultado no puede ser sino un conjunto heterogéneo de IES que comparten intereses generales que, como muestran los capítulos de este libro, son fuertes y sentidos; lo cual puede contribuir a explicar que al interior de este conjunto heterogéneo se registren numerosas iniciativas de colaboración mutua.

En cualquier caso, no debe perderse de vista que, además, cada una de estas experiencias responde a circunstancias contextuales particulares y el «secreto» de su éxito ha sido precisamente responder creativamente a contextos, necesidades, proyectos y dificultades concretas. Evaluar qué se puede aprender de estas innovadoras experiencias, así como contribuir a mejorarlas, es una tarea compleja que exige analizarlas y valorarlas con relación a las diferencias entre los diversos pueblos y comunidades indígenas, sus experiencias históricas y organizativas, así como a los también diversos procesos históricos y contextos sociales, políticos, económicos y educativos propios de los diferentes países. El desarrollo de políticas y programas en la materia, exige comprender los factores que explican la diversidad de modelos institucionales y propuestas educativas existentes.

Contribuir a la comprensión de esa diversidad de contextos, políticas y experiencias en la materia es uno de los propósitos de este libro. Otro es hacer visibles estas experiencias más allá de sus contextos inmediatos, para que puedan ser apropiadamente valoradas y tomadas en cuenta como referencia por otras IES. Así como brindar elementos de juicio que permitan avanzar en la valorización de la diversidad cultural y el desarrollo de formas de interculturalidad socialmente equitativas y académicamente provechosas en todas las instituciones de educación superior. Finalmente, otro propósito es sentar bases confiables para formular recomendaciones. Por eso, cada uno de los estudios incluye una sección final de recomendaciones que, según los casos, están dirigidas a la institución estudiada o a diversas instancias locales y nacionales.

Para finalizar, es necesario poner de relieve que el desarrollo de este proyecto no hubiera sido posible sin la valiosa colaboración de las/os autoras/es de los estudios incluidos en este volumen, cuya identificación y compromiso con el proyecto son merecedores de nuestro mayor reconocimiento. Pero su realización también se ha beneficiado de un marco institucional apropiado. En este sentido, debe destacarse que esta investigación ha sido posible gracias al interés institucional del IESALC en este tema y al apoyo de todo su equipo de trabajo, especialmente el de Minerva D'Elía, Ayuramí Rodríguez, Grace Guerrero, Erika Medina, José Antonio Quintero y Carolina Romero; el de Jessica Gerdel, importante colaboradora en esta segunda etapa del Proyecto; y por el respaldo y aliento permanentes de Ana Lúcia Gazzola y Sueli Pires, Directora y Coordinadora Académica del IESALC, respectivamente, durante la primera etapa del Proyecto y el de José Renato Carvalho, actual Director del IESALC, en esta segunda etapa.

Daniel Mato
Coordinador
*Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad
en Educación Superior en América Latina
Instituto Internacional de la UNESCO para la
Educación Superior en América Latina y el Caribe
(UNESCO-IESALC)*

INSTITUCIONES INTERCULTURALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA.

PANORAMA REGIONAL, PROCESOS INTERCULTURALES DE CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL, LOGROS, DIFICULTADES, INNOVACIONES Y DESAFÍOS

Daniel Mato (*)

Este capítulo pone en contexto y analiza la experiencia de un conjunto particular de instituciones de educación superior (IES) a las que, en atención a sus particularidades, hemos optado por denominar *instituciones interculturales de educación superior* (IIES). Con este propósito, comienza por evaluar la importancia cuantitativa de las poblaciones indígenas y afrodescendientes de América Latina y sus oportunidades de acceso a la educación superior. En el apartado siguiente, dicha evaluación es complementada con la presentación de un panorama analítico basado en el estudio de información sobre casi un centenar de arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente dedicadas a atender necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. Posteriormente presenta una síntesis de los principales logros y dificultades de esas experiencias. La sección siguiente propone una tipología que facilita observar algunas diferencias significativas en los tipos de fines y arreglos institucionales que hacen posibles estas experiencias. Esto permite apreciar con más claridad algunas características salientes de las *instituciones interculturales de educación superior* (IIES) que constituyen el foco de atención de este libro, así como distinguir entre cuatro subtipos de casos: las IIES *creadas directamente o por iniciativa de dirigencias y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes* (IIESIA), las IIES *creadas por IES y/o fun-*

(*) Coordinador del *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC); dmato@unesco.org.ve, dmato2007@gmail.com

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: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 13-74.

daciones privadas (IIESP), las IIES creadas por organismos de Estado (IIESE) y las IIES creadas por organismos de cooperación internacional (IIESOI). En las secciones siguientes se analizan aspectos resaltantes de los procesos de construcción y desarrollo institucional de las IIES, sus logros, dificultades, innovaciones y desafíos. Finalmente, el capítulo culmina presentando algunas recomendaciones para fortalecer y mejorar las experiencias estudiadas y -de modo más general- la educación superior en la región, así como para orientar la formulación de políticas en la materia.

La primera etapa del proyecto de investigación que ha dado lugar al presente libro, permitió elaborar un primer panorama de las experiencias de educación superior dedicadas a atender necesidades y demandas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina.

Como parte de esa primera etapa de investigación, en la cual se logró identificar aproximadamente 50 experiencias de estos tipos, se realizaron 36 estudios en 11 países, centrados en la descripción y análisis de experiencias de IES particulares y/o de algunos grupos de experiencias relacionadas entre sí (Mato, coord., 2008). Esa investigación permitió identificar la existencia de muy diversos tipos de instituciones, proyectos, iniciativas y arreglos institucionales dedicados a atender las demandas y propuestas de educación superior de los grupos de población mencionados (Mato, 2008c). Esa diversidad nos permitió entrever la importancia e innovadoras características de un grupo particular de IES, al cual podemos denominar *instituciones interculturales de educación superior* (IIES), a cuyo análisis dedicamos este nuevo estudio.

Un rasgo distintivo común de las IIES, aquello que las diferencia de la mayoría de los restantes tipos de IES y otras modalidades organizativas de experiencias de educación superior estudiadas en aquella investigación anterior, así como de las que hemos logrado identificar durante esta segunda etapa del proyecto, es que se trata de *instituciones* (no de arreglos interinstitucionales o de unidades particulares al interior de instituciones más amplias).

El otro rasgo distintivo común de las IIES es que han sido creadas para atender necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades de más de un pueblo indígena, afrodescendiente y/o de otras adscripciones o identificaciones culturales, que en su currículum incluyen y ponen en relación contenidos propios tanto de los saberes, modos de producción de conocimiento y formas de aprendizaje de las respectivas tradiciones indígenas y/o afrodescendientes, así como de la «ciencia» y/o «saberes occidentales» (según el vocabulario utilizado en cada caso).

Es decir que, conviene reiterarlo, no se trata de programas, centros, institutos o proyectos particulares, que forman parte de IES que han sido creadas respondiendo a objetivos más amplios, o menos específicos, no necesariamente marcados por la atención a necesidades, demandas y propuestas de los mencionados grupos de población. Tampoco se trata de convenios o co-ejecuciones entre IES y organizaciones indígenas y/o afrodescendientes. Se trata, en cambio, de *instituciones* de educación superior creadas especialmente para atender necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de más de un pueblo indígena,

afrodescendiente y/o de otras adscripciones o identificaciones culturales. Así mismo, también conviene reiterarlo, en estas *instituciones* no se busca aprender de un saber mono-cultural, sino de los saberes acumulados, modos de producción de conocimiento y formas de aprendizaje, propios de diversas culturas, poniéndolos en relación.

Aunque no es posible extendernos acá en argumentos que hemos planteado más ampliamente en publicaciones anteriores, parecen necesarias algunas precisiones básicas respecto a la manera de entender la idea de «interculturalidad» que usamos para distinguir estos tipos de IES (Mato, 2005, 2008a, 2009).

En primer lugar, debe señalarse que si bien desde los gobiernos y ciertos sectores sociales económica y socialmente dominantes de los países latinoamericanos es común entender lo intercultural simplificada en referencia a relaciones entre indígenas o afrodescendientes, por un lado; y, según los casos, criollos, blancos, mestizos o simplemente los propiamente «nacionales» de los respectivos países, por el otro; conceptualmente esto es incorrecto, como se explicará más adelante.

En segundo lugar, semejante concepción de lo intercultural, si bien aún resulta socialmente predominante, de manera creciente es objeto de críticas explícitas por otros sectores de esas mismas sociedades, incluyendo las de intelectuales y dirigentes indígenas, afrodescendientes y de los propios sectores «blancos», «mestizos», «criollos» o considerados «nacionales» «propiamente dichos» de esas mismas sociedades. De modo que en este momento de la historia no hay excusas para continuar ignorando ese error conceptual, que además, más que eso, es un legado colonial, en el sentido de que su origen está asociado al pasado colonial sobre el cual se construyeron las sociedades republicanas a partir del siglo XIX. Ese legado incluye las categorías raciales «indio», «negro», «europeo», «criollo», «blanco», sus variantes y asociadas, que ignoran diferencias según los casos más o menos significativas, y de este modo homogeneizan poblaciones humanas que en no pocos casos no sólo se consideran a sí mismas radicalmente diferentes, sino incluso históricamente enemigas, muchas de las cuales incluso son hablantes de lenguas que poco o nada tenían o tienen en común. Por esto mismo, esa visión euro-céntrica de la idea de interculturalidad no sólo expresa el legado colonial, sino que además es conceptual y prácticamente incorrecta. Porque, cualquiera sea el significado y alcance atribuido a la idea de cultura, todas las sociedades latinoamericanas son culturalmente diversas no sólo en términos de esas categorías euro-céntricas simplificadoras, sino también en el sentido de que la categoría «indígena», «afrodescendiente», «negro/a», o la que en cada caso se use, esconde una diversidad que según los casos puede resultar muy significativa social, política y culturalmente, de maneras muy relevantes para las políticas y prácticas educativas.

Expuesto lo anterior, conviene hacer una breve digresión para señalar que la idea de interculturalidad que se maneja en este estudio, como la que orienta la labor de las instituciones estudiadas, tampoco responde a la imagen relativamente extendida de celebración ingenua de la diversidad cultural usualmente representada de manera limitada en vestuarios, comidas, danzas y otras expresiones semejantes. Sin desconocer la importancia y sentido profundo de tales diferencias, en el marco de este estudio la idea de interculturalidad remite al reconocimiento profundo de la diversidad propia

de la especie humana en términos de culturas o visiones de mundo, a las cuales corresponden no sólo diversas comidas, danzas y vestuarios, sino también diferentes sistemas de valores, diversas acumulaciones de saber, distintos modos de producción de conocimiento y diferentes modalidades de aprendizaje (a modo de ilustración, ver, por ejemplo, la extensa compilación de textos ofrecida en De Sousa Santos, org. 2004). Pero además de eso, lamentablemente resulta necesario reconocer también que históricamente las relaciones entre los diversos pueblos y sus culturas no han estado necesariamente marcadas por relaciones de armonía, sino que frecuentemente lo han estado por conflictos e incluso por guerras e invasiones, como ilustra ampliamente la historia de América. Construir formas de armonía es un fin altamente deseable que exige no ignorar las injusticias e inequidades del pasado y el presente, por eso las celebraciones ingenuas de la diversidad resultan insuficientes para este fin, al menos en sentido profundo y con perspectiva de futuro. Por estas razones, tanto en la retórica y práctica de las IIES acá estudiadas, como en el presente texto y otros anteriores, la idea de interculturalidad se entiende necesariamente asociada a la de búsqueda y construcción de formas de equidad, lo cual suele plantearse a través de la expresión «interculturalidad con equidad» (Mato 2008a, 2008b, 2008c, 2008d) ⁽¹⁾.

Volviendo entonces a lo que veníamos exponiendo, respecto a que la idea de interculturalidad no puede entenderse eurocéntricamente en los simplificados términos de «blanco-indígena», ignorando con ello las diferencias entre diversos pueblos indígenas y/o afrodescendientes, sus lenguas y culturas; si dijéramos que ciertas IES son *interculturales* porque han sido creadas para atender necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior sólo de comunidades de más de un pueblo indígena y/o afrodescendiente, esta aseveración sería correcta. No obstante, todas las acá estudiadas, excepto una (el Centro Amazônico de Formação Indígena) no limitan la participación en las mismas a estudiantes indígenas y/o afrodescendientes, sino que incluyen a estudiantes identificados como «criollos», «mestizos», «blancos» y/u otras denominaciones usuales según sus respectivos contextos, la cual procuran más o menos proactivamente según los casos y logran en diversas proporciones, como puede apreciarse en los estudios de caso presentados en los siguientes capítulos de este libro. Sin embargo, esa manera de «medir» la condición intercultural de una IES, referida simplemente a la presencia de estudiantes de diversas culturas, resulta limitada.

(1) La idea de «interculturalidad» suele usarse en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe como si ella necesariamente y de suyo implicara relaciones de respeto, equidad y valoración mutua. Sin embargo, esto no es necesariamente así. Este es sólo uno de sus usos y sentidos, el que crecientemente se le da en dicho campo en las últimas tres o cuatro décadas, en el cual tiene un sentido programático, que ha sido apropiado por algunos dirigentes indígenas y aplicado en la elaboración de propuestas políticas (Dávalos, 2002). Sin embargo, la idea de interculturalidad no posee de suyo un sentido particular unívoco, ni positivo ni negativo, sino meramente descriptivo, en tanto refiere de manera genérica al campo de las «relaciones entre culturalmente diferentes» (Mato, 2008a, 2009). Estas relaciones pueden asumir diversos signos. Históricamente las relaciones interculturales en América han sido predominantemente de conflicto, no de valoración mutua ni de respeto por la diferencia y equidad, como suele asumirse en la actualidad. Más aún, los primeros usos de esta categoría en la antropología tampoco han estado asociados a semejantes valores que hoy consideramos positivos, sino a proyectos de aculturación. Los primeros registros escritos del término en lengua castellana señalan que esta idea proviene de los aportes de la Antropología Aplicada estadounidense de la época a programas de «cooperación técnica» en salud que desde 1951 se desarrollaron en Brasil, Colombia, México y Perú, con fondos y asistencia técnica estadounidense. Estos programas

El carácter intercultural de una IES no es función simplemente de la diversidad cultural de su estudiantado, ni tampoco de su estudiantado y planta docente, sino también (y tal vez incluso en primer lugar) de su currículum. Por eso interesa destacar que todas las IES que calificamos de interculturales no sólo se caracterizan por incluir tal tipo de diversidad, sino que han sido creadas a partir de concepciones e intereses explícitos en aprender tanto de los saberes indígenas y/o afrodescendientes, como de lo que en ellas se suele nombrar como «ciencia occidental». En este sentido son *curricularmente interculturales*, de maneras que deberían resultar del mayor interés para las IES «convencionales» (Mato 2008d).

El caso es que todas estas características propias de *las IIES* marcan tanto las respectivas *historias de su construcción institucional*, como sus *perfiles institucionales*, pues *no sólo son «instituciones interculturales», sino que los procesos de construcción institucional de los cuales resultan y en los cuales siguen avanzando son ellos mismos interculturales.*

Decimos que estos *procesos de construcción y desarrollo institucional son interculturales* porque en ellos participan actores sociales cuyas prácticas sociales responden a «visiones de mundo» diversas entre sí. Pero, además y muy significativamente, porque tienen lugar en contextos sociales y normativos marcados por la prevalencia de valores y culturas políticas, institucionales, y profesionales, asociadas a visiones de mundo significativamente diferentes de las propias de los actores que impulsan estas IIES. Por esto, se trata de instituciones cuya creación y desarrollo se ha dado en el marco de las tensiones propias de tener que responder simultáneamente a exigencias propias de visiones de mundo, valores y normatividades, entre las cuales se registran diferencias significativas que incluso son motivo no sólo de tensiones, sino también de conflictos y disputas.

Como se explicará en las próximas páginas, las ocho IIES estudiadas en los siguientes capítulos de este libro no son las únicas instituciones de este tipo particular. Durante la primera etapa de esta investigación (julio 2007-mayo 2008) logramos identificar más de cincuenta experiencias de arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a satisfacer necesidades, demandas y propuestas de *formación en educación superior* de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.

estuvieron orientados a lograr «la gradual sustitución de las creencias tradicionales por ideas modernas sobre la salud y la prevención de las enfermedades»; el incremento en la disposición de la gente de acudir al médico para su tratamiento y la voluntad de reemplazar conocimientos tradicionales por «ideas modernas» (Foster [1951]1955: 28). En línea con esa orientación, con diferencias prácticas que no es posible comentar acá, y aportes teóricos al desarrollo de la idea de interculturalidad y sus relaciones y diferencias con la de «aculturación», el antropólogo mexicano Gonzalo Aguirre Beltrán publicó en la década de 1950 dos libros que tuvieron importante impacto no sólo en México, sino en otros países latinoamericanos (Aguirre Beltrán [1955]1994, [1957]1992). Algunas de estas experiencias orientadas a la aculturación hacen que no pocos intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes desconfíen de la idea de «interculturalidad» y de proyectos que se desarrollan a su amparo. Las sociedades contemporáneas son «interculturales de hecho». Esa «interculturalidad de hecho» frecuentemente reviste contornos sumamente negativos, por eso precisamente las IES estudiadas en este proyecto, como otros agentes sociales en la actualidad, se esfuerzan por «construir relaciones interculturales equitativas y de valoración mutua», lo cual suele expresarse sintéticamente con la fórmula «interculturalidad con equidad» (Mato, 2008a, 2009).

En la respectiva publicación, incluimos estudios sobre cerca de 40 de esas experiencias (Mato, coord., 2008).

El desarrollo de esta segunda etapa de la investigación, de la cual resultan este libro y otro en prensa (Mato, coord. 2009), nos ha permitido estimar que el universo de experiencias de estos tipos en América Latina se aproxima a un centenar, si limitamos la inclusión en el mismo a los casos de ofertas de formación. En cambio, este universo supera ampliamente el centenar de experiencias si incluimos en el mismo las de *extensión e investigación que contienen algún tipo de componentes de «devolución» a, o de co-ejecución y/o trabajo en colaboración con, estos grupos de población*, sobre buena parte de las cuales hemos logrado reunir información básica y algunas de las cuales se estudian en detalle en dicho libro en prensa (Mato, coord. 2009).

Dentro de ese universo de casi un centenar de experiencias impulsadas a través de diversos tipos de arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a atender necesidades, demandas y propuestas de *formación* en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, hemos logrado identificar 22 IIES, sobre 8 de las cuales se han realizado los estudios que se incluyen en sendos capítulos en este libro.

En cualquier caso, debe destacarse que, más allá de los rasgos compartidos, las IIES examinadas en esta publicación no constituyen un conjunto homogéneo, sino que presentan significativas diferencias entre sí. Esto responde a factores diversos.

En primer lugar, como lo señalamos, debe distinguirse entre IIESIA, IIESE, IIESP y IIESOI, aunque debe apuntarse que los casos estudiados en este libro corresponden sólo a los tipos IIESIA e IIESE.

En segundo lugar, debe mencionarse la diversidad de pueblos y comunidades de esos pueblos en particular a las cuales estas experiencias están asociadas, así como los diversos tipos de organizaciones que participan en estas experiencias.

En tercer lugar, algunas diferencias significativas responden también a la diversidad de países en los cuales estos programas e IIES han sido concebidos y desarrollan sus actividades, cada uno de ellos con una historia particular en lo relativo a relaciones entre estos pueblos y los respectivos Estados y sociedades nacionales, con leyes y otras normativas particulares. En este sentido, debe tomarse en cuenta que este volumen incluye experiencias que se desarrollan en países con historias y presentes tan diversos entre sí como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, México y Nicaragua.

No debe perderse de vista que, además, cada una de estas experiencias responde a circunstancias contextuales concretas y el «secreto» de su éxito ha sido precisamente responder creativamente a las particularidades de contextos, necesidades, proyectos y dificultades específicas. Evaluar qué se puede aprender de cuáles experiencias, que resulte útil a otras, es una tarea compleja que exige analizar y valorar las diferentes experiencias en relación con las diferencias entre los diversos pueblos y comuni-

dades indígenas y afrodescendientes, sus experiencias históricas y organizativas, así como a los también diversos procesos históricos y contextos sociales, políticos, económicos y educativos propios de los diferentes países.

El desarrollo de políticas y programas en la materia, demanda comprender los factores que explican la diversidad de modelos institucionales y propuestas educativas existentes; y exige evitar simplificaciones y generalizaciones fáciles, así como cualquier tentación de «replicar» modelos sin tomar en cuenta las diferencias de contexto y actores involucrados.

Contribuir a la comprensión de esa diversidad de contextos, políticas y experiencias en la materia, es uno de los propósitos de este libro y la investigación de la cual es producto. Otro es hacer visibles estas experiencias más allá de sus contextos inmediatos, para que puedan ser apropiadamente valoradas y que las innovaciones que han generado sirvan de inspiración a otras experiencias. Otro es brindar elementos de juicio que permitan avanzar en la valorización de la diversidad cultural y el desarrollo de formas de interculturalidad socialmente equitativas y académicamente provechosas en todas las instituciones de educación superior. Finalmente, otro propósito es sentar bases confiables para formular recomendaciones. Por eso, cada uno de los estudios incluye una sección final de recomendaciones que, según los casos, están dirigidas a la institución estudiada o a diversas instancias locales y nacionales.

Antes de presentar los resultados y análisis mencionados, es necesario hacer una breve digresión para dejar asentado que tanto aquella primera etapa de la investigación, como la que da origen a este libro, han estado dirigidas exclusivamente a analizar las experiencias dedicadas total o parcialmente (según los casos) a responder de manera diferenciada a necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades y pueblos indígenas y/o afrodescendientes.

Este «recorte» del campo de análisis de la investigación ha supuesto, al menos por el momento, tener que dejar de lado el estudio de otros tipos de iniciativas orientadas por intereses que, según el punto de vista, pueden o no considerarse afines. Tal es el caso de las experiencias dirigidas exclusivamente a mejorar las posibilidades de ingreso, permanencia y graduación de individuos indígenas y afrodescendientes en instituciones «convencionales» de educación superior (denominamos «convencionales» a las IES y/o programas no diseñados especialmente para atender a los grupos de población antes mencionados. Este uso, que sin duda opaca otros tipos de diferencias, sólo responde a fines prácticos de diferenciación).

Estos tipos de políticas y programas, a los que en nuestra investigación denominamos «de inclusión de individuos», frecuentemente están centrados en el otorgamiento de becas y/o en la reserva de cupos para individuos indígenas o afrodescendientes, como los puestos en práctica por algunas IES, ministerios y otras agencias gubernamentales y/o para-gubernamentales, fundaciones privadas y otras instituciones de la región y/o extra-regionales. El estudio multidimensional y a escala regional de esos otros tipos de iniciativas que llamamos de «inclusión de individuos», es un asunto pendiente que consideramos debería ser objeto de futuros proyectos de

investigación. No obstante, en este momento parece necesario apuntar que con frecuencia se ha señalado que las iniciativas de estos tipos son escasas para la magnitud del problema, como también que resultan insuficientes para resolver los problemas de acceso, permanencia y graduación de esos individuos.

Adicionalmente, en algunos contextos y países se presentan posiciones enfrentadas acerca de la conveniencia de aplicar categorías étnicas y/o raciales en la asignación de becas o cupos, e incluso en la producción de estadísticas demográficas. Incluso existen también perspectivas que critican a los programas de becas y/o cupos por tener efectos de aculturación sobre los individuos así incorporados a la educación superior. En conexión con esto, también se ha sostenido que favorecen la «fuga de cerebros» desde las comunidades indígenas y afrodescendientes, particularmente rurales, hacia las grandes ciudades, donde esos profesionales acaban siendo incorporados al mercado laboral en situaciones desventajosas, a la vez que sus comunidades de origen se pierden su potencial contribución. Mientras que, desde otras posiciones, se ha argumentado que ellos hacen posible la formación de profesionales indígenas y afrodescendientes facilitando no sólo la movilidad social de individuos, sino también mejoras en la calidad de vida de sus comunidades de origen.

En síntesis, existen posiciones encontradas al respecto, por lo que pensamos que los mencionados y otros asuntos relacionados deben ser estudiados de maneras integradas, tanto a escalas nacionales como a escala regional, lo cual lamentablemente no es posible hacer en la presente etapa del proyecto. Sin embargo, parece conveniente enfatizar la necesidad de hacer estudios sistemáticos al respecto.

Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina

En las últimas dos décadas, los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina han venido logrando avances significativos en varios asuntos que competen a su calidad de vida. No obstante, estos avances son aún insuficientes, habida cuenta de los efectos de siglos de discriminación. El educativo es uno de los campos en los cuales, aunque insuficientes, pueden observarse algunos avances. Estos se registran especialmente respecto al acceso a educación básica y en ocasiones media o secundaria, aunque frecuentemente resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas. En el caso de la educación superior, si bien ha habido avances, éstos resultan aun menores que en los otros niveles de formación.

Desde finales de la década de los ochenta, algunos Estados, universidades y otras instituciones de educación superior públicas y privadas y fundaciones privadas, han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso y culminación de estudios de educación superior a individuos indígenas y afrodescendientes en IES «convencionales». Como fue mencionado en la sección anterior, en el contexto de este estudio a estos tipos de políticas y programas los denominamos de manera genérica «programas para la inclusión de individuos».

Pese a esos esfuerzos, las posibilidades efectivas de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar estudios en IES «convencionales» continúan resultando alarmantemente inequitativas, debido a que los cupos por sí mismos no aseguran que los estudiantes y/o sus familias puedan solventar los gastos de vivienda, alimentación y estudio, ya que las becas en general no son suficientes para ello, a lo cual se añaden problemas asociados a la lejanía de los estudiantes de su familia y entorno social, así como la importancia de diferencias en las visiones de mundo y modalidades de aprendizaje, y en muchos casos también la significativa importancia de diferencias lingüísticas.

La situación resulta aun menos favorable si nos preguntamos por la existencia de instituciones o programas que respondan de manera explícita a necesidades e intereses expresados por comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes, que incorporen los saberes de estos pueblos, sus lenguas y modalidades de aprendizaje en los planes de estudio, o que contribuyan deliberadamente a la valoración y promoción de la diversidad cultural y de relaciones interculturales equitativas y de valoración mutua. No obstante, aunque en número aún escaso, con presupuestos limitados y/o precarios, durante este mismo período, algunas iniciativas y experiencias de este tipo han ido surgiendo y ganando lugar.

Frecuentemente, ellas resultan aún poco visibles para el mundo de la educación superior de las grandes ciudades, así como también para muchos tomadores de decisiones y diseñadores de políticas en la materia, quienes usualmente están asentados en esas mismas grandes ciudades y suelen estar más vinculados a las universidades de esos contextos que a estos tipos de experiencias usualmente de carácter más local.

Por eso, y por la capacidad demostrada por estas IES de responder creativamente no sólo a los retos que plantea la insuficiente inclusión de estudiantes indígenas y afrodescendientes en el subsistema de educación superior, sino también por la de contribuir de maneras efectivas a la valoración y promoción de la diversidad cultural y lingüística, así como a la construcción de relaciones interculturales más equitativas y de valoración mutua, y como parte de esto último aprovechar las potencialidades que derivan de la colaboración intercultural en la producción de conocimientos (Mato, 2005; 2008a; 2008d), es que se ha decidido orientar tanto la primera etapa de este proyecto, como el presente libro, a estudiar estos tipos de IES y programas.

Dada la importancia y permanencia de algunos datos cuantitativos respecto a la proporción de población indígena y afrodescendiente en el total nacional de diversos países, así como en acceso a la educación, y para facilitar la lectura independiente de este texto sin necesidad de revisar el estudio regional incluido en el libro resultante de la primera etapa (Mato, 2008c), en la siguiente sección se presentan resumidamente algunos datos ya incluidos en aquella publicación, con la actualización puntual necesaria en algunos casos. No obstante, no se reproducirá acá alguna información presentada en aquel libro sobre aspectos cualitativos cuya consideración, dependiendo de los intereses de los lectores, puede tener variada importancia. Por ejemplo, el presente estudio no reproduce ni sintetiza información relativa a marcos constitucionales y legales, convenios y otros instrumentos internacionales, papel de las IES y de organi-

zaciones, intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes en la dinamización de demandas de educación superior de esos grupos de población y la creación de IES que den respuesta a las mismas, importancia de la realización de encuentros internacionales y el desarrollo de redes de IES orientadas a estos grupos de población, y papel de organismos de cooperación y fundaciones privadas, temas sobre los cuales los lectores interesados pueden consultar aquella publicación anterior (Mato, 2008c).

Así, en el próximo apartado se presenta un análisis de la importancia cuantitativa de las poblaciones indígenas y afrodescendientes de América Latina y de sus oportunidades de acceso a la educación superior.

En el apartado siguiente, dicho análisis es complementado con un panorama analítico basado en el estudio de información que hemos logrado recabar sobre aproximadamente un centenar de experiencias de educación superior dedicadas a atender necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina.

En las secciones siguientes se presentan los principales logros y dificultades de esas experiencias, y se propone una tipología básica, elaborada especialmente con el propósito de poder apreciar algunas diferencias significativas en los tipos de fines que las orientan y los arreglos institucionales que hacen posibles estas experiencias (otras tipologías podrían elaborarse con otros propósitos). Con este panorama y tipología se busca poner en perspectiva a las *instituciones interculturales de educación superior* (IIES) que constituyen el foco de atención de este libro.

El siguiente apartado de este capítulo analiza algunos aspectos salientes de los procesos de construcción y desarrollo institucional de las IIES, sus logros, dificultades, innovaciones y desafíos. Partiendo del análisis antes mencionado, así como de las recomendaciones formuladas en los ocho estudios expuestos en los próximos capítulos y de las producidas en la primera etapa (Mato, 2008c), la última sección de este capítulo ofrece algunas recomendaciones para fortalecer y mejorar las experiencias estudiadas y, más en general, la educación superior en la región, así como para orientar la formulación de políticas en la materia.

Importancia cuantitativa de las poblaciones indígenas y afrodescendientes de América Latina y sus oportunidades de acceso a la educación superior⁽²⁾

Una de las formas en las cuales se ha expresado y reproducido la exclusión de pueblos, comunidades e individuos indígenas y afrodescendientes en los procesos de construcción de los Estados y sociedades nacionales en América Latina, ha sido la «invisibilización» de su existencia mediante la omisión de producción de estadísticas tanto acerca de su importancia demográfica en general, como respecto a variables económicas y sociales significativas cruzadas con identificaciones étnicas y/o raciales. Al no producirse datos al respecto, la ciudadanía en general y los diseñadores de políticas públicas y los tomadores de decisiones políticas no pueden «verlos».

Como quiera que sea, a finales de la década de los ochenta y comienzos de la de los noventa del siglo pasado, el accionar de pueblos y organizaciones indígenas y otros factores concurrentes dieron lugar a cambios institucionales importantes en varios países latinoamericanos. Éstos incluso se expresaron en reformas constitucionales que reconocen el carácter pluricultural y pluriétnico de varios países de la región, lo cual paulatinamente ha hecho posible la producción de estadísticas al respecto.

Así, el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), en colaboración con el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena), desarrolló el Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas (SISPPI). Sin embargo, los avances del SISPPI aún no han llegado a la elaboración de estadísticas sobre educación superior que ofrezcan información sobre presencia y participación en la misma (sea como estudiantes, docentes, autoridades, empleados, integrantes de instancias de consulta o decisión, etc.) de individuos, comunidades u organizaciones indígenas y afrodescendientes. Esta es una tarea a la que habrá que poner atención en los próximos años, si se desea fortalecer y proveer de data necesaria al previsible crecimiento de las IES orientadas a atender necesidades y demandas de estos grupos de población.

Por otra parte, en lo referido a poblaciones afrodescendientes la carencia de estadísticas específicas, incluso sobre las variables demográficas más elementales, es aún mayor, excepto para los casos de Brasil, Colombia y Ecuador, donde se han comenzado a desarrollar algunos esfuerzos al respecto.

(2) Este apartado presenta de manera resumida y actualizada información y análisis expuestos previamente en la publicación resultante de la primera etapa del proyecto. No obstante en esta presentación se omiten datos cuantitativos y cualitativos sobre modalidades, campos de conocimiento y niveles en que ofrecen formación estas IES y arreglos interinstitucionales, así como sobre cantidad de estudiantes, egresados y docentes, con indicación de porcentaje de participación de individuos indígenas y afrodescendientes ofrecidos en aquella publicación (Mato, 2008c: 43-68) que pueden resultar de interés a algunos lectores.

Hasta muy recientemente, la principal referencia estadística respecto a la importancia cuantitativa de individuos indígenas a escala regional, era la publicada en 1993 por el Instituto Indigenista Interamericano en su revista *América Indígena*. Actualmente, se cuenta con las estadísticas del SISPPI. Lamentablemente, hasta la fecha éstas sólo incluyen a 12 países de la región, pero al menos proveen algunos datos más que el simple número de habitantes indígenas. Desafortunadamente, buena parte de los datos elaborados por el SISPPI no resultan especialmente significativos para los fines específicos de este estudio. Éstos permiten apreciar la discriminación de estas poblaciones en términos de ingresos y otras variables que aunque no son directamente atinentes al tema que nos ocupa, no obstante ayudan a visualizar que las dificultades de estos sectores de población para acceder a la educación superior son parte de problemas de más amplio alcance. Sin embargo, existen unos pocos datos que resultan más directamente útiles para los fines específicos de esta exploración.

Los datos demográficos más generales permiten observar que la proporción de población indígena respecto al total de población nacional, resulta bastante disímil al comparar países de la región. Si sólo se consideran las cifras disponibles para los 12 países incluidos en el SISPPI, la proporción de población indígena respecto al total de población, varía desde aproximadamente 0,4% en Brasil hasta 62% en Bolivia y 41% en Guatemala. En tanto se ubica en diversos valores intermedios para los países restantes. Estos resultan ser de entre aproximadamente 5% y 10% en los casos de Chile, Ecuador, Honduras, México y Panamá; y de alrededor de 2% en los casos de Costa Rica, Paraguay y Venezuela (ver tabla 1).

Tabla 1: Población indígena y no-indígena

País	Número de habitantes indígenas	Porcentaje de población indígena	Número de habitantes no-indígenas
Bolivia	5.008.997	62,2%	3.045.172
Brasil	734.128	0,4%	167.932.056
Chile	692.192	4,6%	14.424.243
Costa Rica	63.876	1,7%	3.649.128
Ecuador	830.418	6,8%	11.326.190
Guatemala	4.610.440	41,0%	6.626.756
Honduras	427.943	7,0%	5.648.942
México	6.101.632	6,5%	88.528.459
Panamá	285.229	10,1%	2.553.944
Paraguay	88.529	1,7%	5.074.669
Venezuela	506.341	2,3%	21.548.687

Fuente: CELADE – CEPAL. Información obtenida en SISPPI- Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina. Disponible en <http://www.sisppi.org/redatam/PRYESP/SISPPI/> [Fecha de consulta: 05/10/2008]

Respecto a la tabla anterior, es necesario apuntar que la proporción de 6,8% de población indígena respecto al 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. Por ejemplo, el Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador (PRODEPINE), desarrollado con apoyo del Banco Mundial, en 1997 estimaba esta participación en 10%, en tanto el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en 1999 la estimaba en 25% y la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) en documentos recientes la estima en 35% (Guerrero, 2005: 22-23).

A falta de datos del SISPPI para algunos países con significativa proporción de población indígena, pueden considerarse otras fuentes. Así tenemos que la población indígena de Perú se estimaba en aproximadamente 4.328.000 habitantes para el año 2003 (utilizando criterios restringidos de auto-reconocimiento). Este valor representa aproximadamente 16% del total nacional para el mismo año: 27.148.000 habitantes (Chirinos Rivera y Zegarra Leyva, 2005: 23). En el año 2004, la población indígena de Nicaragua se estimaba en 485.000 habitantes, es decir aproximadamente 10% del total nacional (Cunningham Kain, 2004: 8). La población indígena de Colombia se estimaba en 785.356 habitantes en 2001, equivalente al 1,83% de la población total nacional para el mismo año: 42.975.715 habitantes (Pancho, *et. al.*, 2004: 25-26).

Para los casos de otros países, para los cuales no se cuenta con datos más actualizados, se pueden considerar los publicados en el mencionado número de 1993 de la revista *América Indígena*. Según estos datos, la proporción de población indígena respecto al total de población se estimaba entonces en aproximadamente 13% en Belice; 12% en Honduras; 5,6% en Guyana; 3,9% en Guayana Francesa; 3,3% en Suriname; 1,7% en El Salvador y 0,75% en Argentina (*América Indígena*, Vol. LIII, n° 4).

Estos porcentajes de población indígena por país constituyen factores indicativos, aunque insuficientes, de las magnitudes de la población total de los diversos países que cabría asumir pueden tener intereses directos en el desarrollo de iniciativas dirigidas a atender sus necesidades de educación superior. Desde luego, otros sectores de las respectivas poblaciones nacionales podrían tener intereses convergentes, como ocasionalmente ocurre, si no por ser indígenas, sí por tener visiones y proyectos de construcción de sociedades equitativas y diversas.

Como se ha mencionado anteriormente, las iniciativas para responder a esas necesidades de educación superior suelen expresarse, según los casos, como programas de «inclusión de individuos» o como IES y programas especialmente orientados a atender a estos grupos de población. El desarrollo de alguno o ambos tipos de iniciativas en esta materia no es función solamente de magnitudes de población, sino también de otros factores, como historia y características de las relaciones interculturales prevalecientes en las sociedades en cuestión, marcos constitucionales y jurídicos, entre otros. Entre estos otros, uno muy destacado es el nivel de organización, articulación discursiva y capacidad de desarrollo de iniciativas y proyectos de las organizaciones indígenas de los respectivos países. En ese sentido, puede resultar sugerente comparar los casos de Bolivia y Colombia.

En Bolivia, la población indígena representa aproximadamente 62% del total nacional y aún existen muy escasas iniciativas de educación superior dirigidas a atenderla, problema que desde luego aún no ha podido ser resuelto mediante la tesonera labor que desde hace unos pocos años sostienen dos pequeñas universidades indígenas (ver Mato 2008c) y la inauguración en abril de 2009 de tres universidades indígenas instituidas por el gobierno del presidente Evo Morales. En cambio, en Colombia, aunque la población indígena se estima en menos de 2% de la población total, existe mayor número y diversidad de iniciativas dirigidas a poblaciones indígenas, incluyendo algunas impulsadas por organizaciones indígenas y otras por universidades públicas y privadas confesionales.

Ante la inexistencia de estadísticas específicas sobre acceso y graduación de individuos indígenas en educación superior, otras estadísticas elaboradas por el SISPPPI y otras fuentes pueden resultar útiles como indicadores indirectos de la existencia de situaciones de desventaja para las poblaciones indígenas con respecto a acceso al y egreso exitoso del subsistema de educación superior. Por ejemplo, a título indicativo, pueden compararse los promedios de años de estudio cursados por la población indígena y no indígena por país (tabla n° 2) y el porcentaje de población indígena y no indígena por categoría ocupacional por país (tabla n° 3). La lectura de estas dos tablas permite apreciar la existencia de significativas disparidades entre población indígena y no-indígena de los respectivos países con referencia a las mencionadas variables. Los valores observables en las tablas n° 2 y n° 3 son tan elocuentes que no parece necesario comentarlos pormenorizadamente.

Tabla 2: Promedio años de estudio para población adulta indígena y no-indígena de algunos países (mayores de 15 años, ambos sexos)

País	Promedio años de estudio población adulta indígena	Promedio años de estudio población adulta no indígena
Bolivia	6,5	8,8
Brasil	4,4	6,3
Chile	7,9	9,8
Costa Rica	4,8	7,6
Ecuador	4,1	7,8
Guatemala	2,6	5,8
Honduras	3,7	5,3
México	4,5	7,8
Panamá	4,1	8,9
Paraguay	2,1	7,2
Venezuela	4,7	8,6

Fuente: CELADE – CEPAL. Información obtenida en SISPPPI-Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina. Disponible en <http://www.sisppi.org/redatam/PRYESP/SISPPPI/> [Fecha de consulta: 05/10/2008]

Tabla 3: Porcentajes de población indígena y no-indígena por categoría ocupacional

País	Trabajador manual		Administrativos		Profesionales y técnicos		Directivos	
	Indígenas	No indígenas	Indígenas	No indígenas	Indígenas	No indígenas	Indígenas	No indígenas
Bolivia	87,2	74,5	2,3	5,6	9,3	16,6	1,1	3,2
Brasil	82,1	72,9	4,5	8,5	11,3	14,2	2,1	4,5
Chile	77,3	59,7	5,6	8,9	13,3	25,0	3,9	6,4
Costa Rica	88,5	67,4	2,5	7,8	8,3	21,9	0,7	2,9
Ecuador	96,8	81,4	1,2	6,2	1,6	9,7	0,4	2,7
Guatemala	96,0	80,2	1,0	5,8	2,6	11,3	0,4	2,6
Honduras	91,8	79,9	0,9	2,8	5,3	10,7	2,0	6,6
México	91,0	73,2	3,2	11,2	5,4	13,4	0,4	2,2
Panamá	93,8	68,7	2,0	12,8	3,7	14,9	0,6	3,6
Paraguay	97,5	78,9	0,1	5,9	2,2	10,6	0,1	4,6
Venezuela	83,1	61,4	3,5	8,4	5,5	18,0	7,9	12,1

Fuente: CELADE – CEPAL. Información obtenida en SISPPi- Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina. Disponible en <http://www.sisppi.org/redatam/PRYESP/SISPPi/> [Fecha de consulta: 05/10/2008]

Desde luego, las disparidades observables no obedecen sólo a diferencias actuales o recientes de oportunidades, sino también a otras históricamente acumuladas, las cuales no responden sólo a problemas de acceso a educación superior, sino también a educación básica y media, a tierra y/u otros recursos económicamente productivos, empleo, salud, vivienda, etc.

Como quiera que sea y pese a la escasez de datos cuantitativos precisos, diversos estudios consultados permiten concluir que la población indígena que ha completado la educación secundaria y no puede acceder a estudios universitarios resulta significativa en prácticamente todos los países de la región (ver, por ejemplo: Barreno, 2003; Casillas Muñoz, 2004; Chirinos Rivera y Zegarra Leyva, 2005; Cunningham Kain, 2003, 2004; Didou Apupetit y Remedi Allione, 2006; Fabian y Urrutia, 2004; García, 2004; Muñoz, 2006; Pancho y otros, 2004; Schmelkes, 2007; Souza, 2003; Weise Vargas, 2004).

Debido precisamente a la significativa ausencia de registros y estadísticas, disponemos de indicadores cuantitativos de estas formas de exclusión para los casos de sólo algunos países, los cuales de todos modos resultan ilustrativos. Por ejemplo, en el caso de Guatemala, un estudio realizado en 1985 ofrecía una estimación según la cual los estudiantes indígenas representaban sólo el 6,2% del total de estudiantes matriculados en educación superior (Fabián y Urrutia, 2004: 64), proporción que contrasta notablemente con que el 41% de la población de este país sea indígena.

En el caso de Brasil, el porcentaje del total de población indígena del país que accede a la educación superior es 0,6%; proporción que contrasta con la del porcentaje de más de 10% para la población «blanca» y de 2% para la población «negra y descendientes» (Souza, 2003: 34).

Para Colombia, se estima que sólo el 0,6% de los estudiantes matriculados en todas las modalidades de educación superior de ese país (técnica profesional, tecnológica universitaria) es indígena, proporción que contrasta con el hecho de que la proporción de población indígena en la población total nacional es de 1,83% (Pancho, *et. al.*, 2004: 107).

En el caso de México, datos referentes al año 2000 señalan que sólo el 3,5% de la población indígena de ese país es profesional, mientras que esta proporción es del 11% en el caso de la población total (Casillas Muñoz, 2004: 26). Complementariamente, puede tomarse en cuenta que según un estudio publicado en 2003 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en México «[s]ólo el 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años ingresan a instituciones de educación superior y de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con el 22.55% de los jóvenes de esa misma edad del país que acceden a dicha educación, egresando y titulándose la mitad de esos estudiantes» (citado en Aupetit y Allione, 2006: 28).

Para el caso de Ecuador, se estima que sólo el 3% de los jóvenes (ambos sexos) de entre 18 y 24 años auto-identificados como «indígenas» asisten a IES. Esta proporción es del 6% para el caso de quienes se auto-identifican como «negros» y del 8% para quienes se auto-identifican como «mulatos». Las tasas antes mencionadas contrastan con la de 14% correspondiente al grupo que se auto-identifica como «mestizo» y la del 19% para el que se auto-identifica como «blanco»; así como con la tasa promedio nacional, que es del 14% (García, 2004: 19).

Como fue expresado anteriormente, en el caso de las poblaciones afrodescendientes se dispone de aún menos data demográfica que para el caso de los pueblos indígenas. No obstante, se cuenta con algunas elaboraciones de datos micro-censales y estimaciones hechas por técnicos y consultores de CELADE y CEPAL. Por ejemplo, en una publicación de CEPAL del año 2000, Alvaro Bello y Marta Rangel estimaban 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, *et. al.*, 2006: 26). En un documento de 2005, Marta Rangel presenta estimaciones para otros países, también basadas en el procesamiento de datos microcensales de la ronda de censos del año 2000, las cuales se exponen a continuación, en la tabla 4.

Tabla 4: Población afrodescendiente en cinco países latinoamericanos, año 2000

País	Población total	Población afrodescendiente	% Población afrodescendiente respecto del total
Brasil	168.666.180	75.872.428	45%
Costa Rica	3.713.004	72.784	2%
Ecuador	12.156.608	604.009	5%
Guatemala	11.237.196	5.040	0%
Honduras	6.076.885	58.818	1%

Fuente: Rangel (2005: 9-10).

Cabe notar que para el caso de Ecuador, Fernando Guerrero, basado en datos censales de 2001, sostiene que la población auto-identificada como afrodescendiente representa el 9% (Guerrero, 2005: 23). Ese dato difiere levemente del presentado por Fernando García, quien basado en la misma fuente censal apunta que los auto-identificados como «afroecuatorianos» representan el 5%, los auto-identificados como «negros» el 2,3% y los auto-identificados como «mulatos» el 2,7%; lo que resulta en un total de 10% (García, 2004: 2).

Más significativa que la mencionada disparidad resulta la insuficiencia de data para los demás países de la región, la cual es indicativa no sólo de los escasos esfuerzos dedicados al tema, sino también de las disparidades de opiniones y debates existentes en cuanto al uso de identificadores étnicos y raciales como categorías censales y estadísticas, en general; asunto que está asociado a la historia de las relaciones inter-étnicas e inter-raciales en cada país y con éstas al de las elaboraciones y debates al respecto. En cualquier caso, las cifras disponibles para algunos países permiten concluir que en ellos la población afrodescendiente es cuantitativamente significativa y que sus oportunidades de acceso a educación superior resultan deficientes.

Como ya fue afirmado respecto al caso de las poblaciones indígenas, no puede obviarse que el acceso de individuos afrodescendientes a la educación superior, así como su permanencia y exitoso egreso, no pueden entenderse disociados de las condiciones generales de vida de estas poblaciones (ingresos, salud, vivienda, seguridad), especialmente, desde luego, en lo que respecta a educación básica y secundaria. Además, y como ya fue afirmado también para el caso de poblaciones indígenas, no cabe asumir *a priori* que los únicos sectores interesados en favorecer el acceso de poblaciones afrodescendientes a la educación superior son esas mismas poblaciones. Del mismo modo que ocurre con las personas indígenas, también para este caso existen otros sectores de población interesados en construir sociedades diversas e interculturalmente más equitativas, en la búsqueda de que logren ser también más armoniosas.

Experiencias de educación superior orientadas a pueblos indígenas y afrodescendientes

Como se mencionó al comienzo de este capítulo, durante la primera etapa de esta investigación (julio 2007-mayo 2008) logramos identificar más de cincuenta experiencias de arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a satisfacer necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, sobre cerca de 40 de las cuales incluimos estudios en la respectiva publicación (Mato, coord., 2008). El desarrollo de esta segunda etapa de la investigación, de la cual resultan este libro y otro en prensa, nos ha permitido estimar que el universo de experiencias de estos tipos en América Latina se aproxima a un centenar si limitamos la inclusión en el mismo a los casos de ofertas de *formación*. En cambio, este universo supera ampliamente el centenar de experiencias si incluimos en el mismo las de *extensión e investigación que contienen*

algún tipo de componentes de «devolución» a, o de co-ejecución y/o trabajo en colaboración con, estos grupos de población, sobre buena parte de las cuales poseemos información básica, algunas de las cuales se estudian en detalle en dicho libro en prensa (Mato, coord. 2009).

Parece importante destacar que tanto el primero como el segundo universo de referencia incluyen tipos de casos muy diferentes entre sí. Para abarcarlos, precisamente, hemos utilizado la expresión «arreglos inter-institucionales e IES parcial o totalmente orientadas a satisfacer necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes»; la cual, según se indica explícitamente en diferentes segmentos del presente texto, aplicamos exclusivamente a experiencias que ofrecen oportunidades de *formación*, o ampliamos su aplicación para incluir también experiencias de *extensión e investigación que contienen algún tipo de componentes de «devolución» a, o de co-ejecución y/o trabajo en colaboración con, estos grupos de población.*

Las precisiones anteriores vienen al caso debido a que frecuentemente suele incurrirse en usos descuidados de la idea de «muestra». Por esto conviene comenzar por aclarar que la idea de «muestra» suele estar asociada a la de «representatividad estadística» respecto de un «universo» de elementos mayor que el que compone la «muestra», que en ese caso se considera «representativa». No obstante, sin rigor suficiente, frecuentemente se asume que un subconjunto particular de individuos o experiencias que forman parte de un conjunto más amplio, o para el caso un cierto «universo», puede ser tomado sin más consideraciones como una «muestra representativa» de dicho universo. Esto no es así, porque para poder afirmar que un subconjunto tiene valor de «muestra representativa» deben mediar ciertos criterios y procedimientos particulares establecidos por la Estadística sobre los cuales no es oportuno comentar acá, ya que no aplican al caso que nos ocupa. Por esto, y conscientes de que este tipo de error se presenta frecuentemente, resulta necesario enfatizar que las experiencias estudiadas, sobre cuya base se proponen algunas generalizaciones y en particular una tipología, no constituyen la totalidad ni una muestra representativa del universo de referencia, sino un subconjunto sobre cuya significación cuantitativa en párrafos anteriores se han ofrecido algunas indicaciones básicas. Esto aplica tanto al universo amplio de arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a atender necesidades y demandas de los mencionados grupos de población, como del más reducido conjunto de IES acá estudiados. En contraste con esa orientación de trabajo, el empleo de la idea de muestra en el marco del enfoque cualitativo que orienta la realización de este estudio, alude a su significatividad cualitativa, en tanto esta contribuye a comprender el sentido que orienta el desarrollo de las experiencias estudiadas.

En el estudio regional resultante de la primera etapa del proyecto se incluyó una tabla que, entre otra, presenta información sobre los tipos de IES, arreglos interinstitucionales y actores sociales participantes para los casos de 29 experiencias (ver Tabla 5 en Mato, 2008c: 49-52). Aquel cuadro ya tenía más de 3 páginas, si pretendiéramos actualizarlo con los datos actualmente disponibles se extendería a casi el triple. El examen realizado de tan extensa información ha llevado a concluir que si bien ésta agrega datos particulares, no aporta datos que tengan consecuencias cualita-

tivas de importancia tal que alteren significativamente las conclusiones que ya habíamos expuesto en aquella publicación.

Por esto y porque no sobre toda la información actualmente disponible se obtuvo autorización de publicación y/o alguna de ella no era suficientemente completa, se optó por no presentar tan extenso cuadro, sino comentar las conclusiones que hemos desprendido del análisis del mismo que resultan relevantes para proponer una tipología de los arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a la atención de las necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, así como para poner en contexto los casos de las experiencias de las ocho IIES sobre las que se incluyen sendos capítulos en este libro.

Las experiencias examinadas presentan significativas diferencias entre sí respecto a varios aspectos, y en particular respecto del que constituye el foco de interés de este libro, sus formatos institucionales. Como ya lo hemos argumentado (Mato, 2008c), estas diferencias significativas responden a varios factores.

En primer lugar debe destacarse la diversidad observable entre las comunidades particulares a las cuales cada una de estas experiencias dirige su atención. En segundo lugar, esas diferencias responden también a la diversidad de países en los cuales estos arreglos interinstitucionales, IES y unidades o programas que forman parte de IES más amplias, han sido concebidos y desarrollan sus actividades. Cada uno de estos países presenta una historia particular en lo que respecta a relaciones entre estos grupos de población en particular, otros grupos de población y los respectivos Estados. En este sentido, debe tomarse en cuenta que la colección incluye experiencias que se desarrollan en países tan diversos desde esos y otros puntos de vista como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Perú, Venezuela y que además algunas de las experiencias estudiadas son de carácter regional. Estas diversas historias nacionales se expresan en tipos particulares de relaciones interculturales, las cuales caracterizan lo que podríamos llamar la «interculturalidad de hecho» en cada uno de ellos.

Esas diferentes «interculturalidades de hecho» no sólo marcan los contextos de surgimiento de las experiencias estudiadas por este proyecto, sino que además constituyen los referentes de lo que se desea cambiar. Así, de variadas maneras (sea por lo que facilitan, lo que obstruyen o lo que simbólicamente «marcan») resultan ser factores intervinientes en la elaboración de proyectos de construcción de las diversas formas de «interculturalidad deseable» que orientan el trabajo de las respectivas experiencias.

En apretada síntesis y dejando de lado mayores precisiones que expondremos más adelante en este mismo texto, a grandes rasgos cabe decir que el conjunto de experiencias analizadas permite observar la existencia de una amplia diversidad de tipos de instituciones, unidades al interior de instituciones más amplias y/o arreglos interinstitucionales, como, por ejemplo, universidades y otros tipos de IES «públicas» nacionales (o federales, según los países), estatales o provinciales (según los países);

universidades «privadas» que, según los casos, son sostenidas por órdenes religiosas o por organizaciones indígenas; facultades, departamentos, programas, centros, institutos o núcleos que constituyen unidades internas de algunos de los tipos de instituciones antes mencionados; centros o institutos sostenidos por organizaciones indígenas o afrodescendientes que ofrecen oportunidades de formación post-secundaria, según los casos, por sí mismos o a través de convenios con algunos de los tipos de instituciones citados anteriormente; iniciativas de grupos de académicos, religiosos, intelectuales y dirigentes indígenas; redes y otros arreglos interinstitucionales.

La diversidad de instituciones y arreglos interinstitucionales mencionados sólo hace referencia a las figuras jurídicas que, en observancia de las normativas vigentes, algunas de estas instituciones se ven obligadas a adoptar, más allá de que en términos de identidad institucional según los casos se vean a sí mismas como «universidad indígena», «universidad intercultural» o «universidad comunitaria», denominaciones pocas veces previstas en las respectivas legislaciones nacionales y que en algunos casos se usan combinadamente entre sí. Adicionalmente, debe señalarse que la denominación «indígena» es utilizada tanto por instituciones promovidas por organizaciones indígenas, que son dirigidas por estas mismas o por sus representantes, como por algunas que han sido creadas y son dirigidas por otros tipos de actores.

Por otra parte, las mencionadas y otras denominaciones, como por ejemplo la de «autónoma», tienen distintos sentidos para diversos actores en diversos países. En algunos casos el uso de esta denominación hace referencia a la autonomía académica de la IES respecto del Estado (por ejemplo, en el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México) y en otros lo hace no sólo en ese sentido, sino también respecto a la autonomía del pueblo indígena (por ejemplo, en el caso de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, en Colombia) o región de referencia (por ejemplo, en la experiencia de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense) respecto del Estado central en cuestión.

También parece importante tomar en cuenta la diversidad de actores involucrados en la creación y/o sostenimiento de estas experiencias, puesto que puede ser relevante para comprender la definición de programas particulares desarrollados en el marco de cada una de las experiencias estudiadas. Así, podemos mencionar que entre los actores que sostienen alguna labor en la materia se encuentran organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes, locales, regionales sub-nacionales y nacionales, algunas de ellas de carácter mono-étnico, otras de carácter pluriétnico; órdenes religiosas católicas y protestantes; fundaciones privadas nacionales e internacionales; agencias de cooperación internacional de bloques de países, ciudades, regiones o provincias de diversas partes del mundo; universidades y otros tipos de IES de los respectivos países u otros extra-regionales; organismos intergubernamentales; organizaciones ambientalistas y similares; organizaciones de derechos humanos y de género; así como diversos tipos de agencias y/o instancias gubernamentales de los países en los cuales estas IES actúan (según los casos nacionales/federales, provinciales/estatales/departamentales, o municipales). Lo importante del caso es que esta diversidad de actores se expresa en las visiones de mundo, diseños curriculares y otros rasgos distintivos de las experiencias estudiadas.

No resulta sorprendente que un panorama tan diverso de IES y convenios entre algunas de éstas y otros actores, se exprese en igualmente diversos proyectos institucionales e idearios. Cada actor social tiene su propia visión de mundo, sus intereses, sus proyectos y sus ideas particulares de cómo llevarlos adelante. Esto es así en cualquier ámbito de la vida social y el de la educación superior no es una excepción. No obstante, la existencia de diferencias entre las experiencias estudiadas no está reñida con la de ciertas semejanzas que hacen posible la convergencia de todas ellas en el interés compartido de responder (cada una a su manera) a necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades indígenas y/o afrodescendientes. Esto puede corroborarse a través del seguimiento de las declaraciones y otros documentos producidos a lo largo de casi una decena de encuentros internacionales entre representantes de muchas de las experiencias de referencia, así como considerando la existencia de diversos mecanismos regulares de colaboración entre ellas.

La diversas interpretaciones de ideas de educación propia, educación intercultural, educación comunitaria, educación popular, democracia, ciudadanía, discriminación positiva, interculturalidad, equidad, calidad de vida, «buen vivir», desarrollo local, desarrollo humano, desarrollo sostenible, ambiente y territorio, y otras que alimentan estas experiencias no pueden explicarse simplemente como mero asunto de diferencias de ideas, como si éstas se desarrollaran de manera autónoma respecto de historias sociales y contextos políticos e institucionales particulares. Estas diferencias de ideas están asociadas a las interpretaciones que los actores sociales que impulsan y sostienen las diversas experiencias estudiadas hacen de los contextos sociales, políticos y económicos en que actúan. Desde luego, resultan también de las interrelaciones entre estos actores en la consecución de esos proyectos, y de los obstáculos y conflictos, solapados o abiertos, que se plantean con otros actores participantes en esos contextos.

De especial importancia para entender el marco en el cual se desarrollan interpretaciones diversas de las ideas mencionadas, resultan factores tales como las diferencias, semejanzas, encuentros y desencuentros entre las visiones de mundo y proyectos de futuro de los diferentes pueblos indígenas y afrodescendientes que participan en estas experiencias; las de los respectivos Estados y los grupos sociales y políticos que suelen gobernar en los respectivos países; las de otras IES existentes y las de órdenes y denominaciones religiosas que participan en estas experiencias. De manera análoga, deben considerarse iguales elementos respecto de académicos; profesionales; sacerdotes, monjas y pastores de diversas religiones; intelectuales; dirigentes sociales y políticos; y de las organizaciones que todos los anteriores crean para intervenir en sociedad y en particular en el campo que nos ocupa, como permite constatar el estudio realizado (Mato, 2008c).

Las formas en que los diferentes Estados nacionales han manejado sus relaciones con pueblos indígenas y afrodescendientes a través de la historia, han sido y continúan siendo importantes para comprender la diversidad de formas institucionales y arreglos interinstitucionales que caracterizan a este universo de experiencias. Éstas resultan muy diversas tanto al comparar países, como períodos históricos, aunque

básicamente han incluido y/o incluyen formas abiertas de discriminación, formas de inclusión «simbólica» (ceremonias de Estado, museos, símbolos nacionales, etc.) contradichas o insuficientemente honradas en la práctica, y formas de inclusión tanto simbólica como práctica, estas últimas en general sólo en algunos casos y apenas desde finales la década de los ochenta del siglo XX, aunque de creciente importancia.

Varios de los estudios realizados como parte del proyecto ofrecen referencias de situaciones que muestran que, pese a los avances constitucionales y legales mencionados anteriormente, existen casos de agencias de los Estados que continúan reproduciendo lógicas monoculturales, que ignoran en la práctica esos reconocimientos constitucionales y legales de la diversidad cultural. Esta suerte de inercia histórica, con sus componentes racistas, se expresa de variadas formas en algunas agencias gubernamentales, así como en diversas instancias sociales. En ocasiones, se manifiesta incluso de maneras contradictorias entre distintas agencias, entre distintos niveles jerárquicos de las mismas, entre los ámbitos federal (o nacional), estatal (regional, provincial, departamental, según los casos) y municipal (cantonal o similares) (ver Mato, coord., 2008).

Estos tipos de rasgos de las prácticas institucionales, y con ellas de los comportamientos de funcionarios, también resultan observables en no pocas IES, incluso en algunas dentro de las cuales se desarrollan programas del tipo de los estudiados (Mato, coord., 2008). Varios de los estudios realizados tanto para la primera como para la segunda etapa del proyecto, ofrecen testimonios al respecto, como también los brindan de transformaciones institucionales y cambios de actitudes que se registran precisamente como consecuencia del desarrollo de estas experiencias. No es posible acá hacer menciones particulares, serían demasiadas para el espacio disponible, se sugiere revisar los respectivos estudios (ver Mato, coord., 2008 y los estudios incluidos en este mismo volumen). No obstante, parece necesario destacar la importancia de estos elementos contextuales, propios de lo que venimos llamando la «interculturalidad de hecho», para comprender mejor las características de los proyectos que apuntan a construir formas de «interculturalidad deseable», o «deseada», así como las semejanzas y diferencias que pueden observarse entre ellos (Mato, 2008d).

Dejando de lado matices, las experiencias estudiadas permiten observar que, en general, las ideas de interculturalidad que manejan las organizaciones indígenas y afrodescendientes sostienen la importancia de desarrollar formas de interculturalidad mutuamente respetuosas y con valoración mutua de las diferencias culturales.

En eso coinciden también los planteamientos y proyectos más avanzados que impulsan algunas agencias gubernamentales, IES «convencionales» y otros tipos de actores participantes en este campo. Pero las mencionadas organizaciones enfatizan la necesidad de practicar esa colaboración a partir del reconocimiento de la existencia de situaciones de inequidad que deben ser corregidas. Al respecto, suelen hacer referencia a inequidades históricamente acumuladas que además se siguen profundizando. En consecuencia, suelen plantear propuestas de construcción de sociedades caracterizadas por formas de «interculturalidad con equidad», que algunas expresan como de «*igualdad en la diferencia*».

Por ello, en vista de las condiciones de inequidad imperantes, los intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes que impulsan las IES y programas estudiados proponen proyectos que parten de la reivindicación y afirmación de sus propias visiones de mundo, lenguas y saberes, como una manera de contribuir a la construcción de un horizonte societario de «*interculturalidad con equidad*». Esta interpretación de la idea de interculturalidad suele diferenciarlos de buena parte de las agencias gubernamentales, no porque estas últimas se proclamen partidarias de la inequidad, sino porque frecuentemente no hacen de la necesidad de reconocer las inequidades actuales e históricamente acumuladas un argumento central, como tampoco lo hacen de agregar la demanda de «equidad» a sus propuestas de interculturalidad, las cuales, por el contrario, y así sea por omisión, en muchos casos parecen partir de un supuesto de «armonía».

Una diferencia importante entre los proyectos impulsados por organizaciones indígenas y afrodescendientes y los impulsados por actores gubernamentales, suele estar puesta en la importancia otorgada a las lenguas indígenas en el desarrollo de estas iniciativas. No obstante, debe decirse que si bien esta diferencia puede observarse al interior de los casi 40 casos estudiados en la primera etapa de este proyecto, este no es el caso al considerar las ocho experiencias estudiadas en este segundo libro del proyecto. Por el contrario, puede observarse que las IIES creadas por organismos de Estado (IIESE) estudiadas en el presente volumen, otorgan prácticamente igual jerarquía e importancia a las lenguas indígenas que las creadas por dirigentes y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes (IIESIA) también estudiadas en el presente volumen.

Otra de las diferencias más críticas entre las visiones y proyectos de organizaciones indígenas y afrodescendientes y las de algunas IES y académicos «convencionales», suele estar referida a la jerarquía otorgada por estos últimos tipos de actores a «la ciencia» -entendida con toda su carga institucional, «moderna» y monocultural- y con ella a ciertas modalidades de producción de conocimiento y de adquisición de los mismos. Esto se expresa, entre otras formas, en la creencia de que «la ciencia» constituiría un modo de conocimiento de validez «universal», mientras que otras formas de saber tendrían validez más limitada. Pese a que desde hace ya casi medio siglo estas visiones etnocéntricas y monoculturales del saber, la ciencia y el quehacer universitario vienen siendo cuestionadas por importantes teóricos e investigadores que ostentan indudables créditos en el mundo de «la ciencia» y de las IES «convencionales», estas creencias y prejuicios persisten y continúan siendo características de numerosos actores académicos, IES y agencias gubernamentales con capacidad decisoria en el campo (ver Mato, 2008a).

En contraste con esas *resistencias de cierta cultura académica mono-cultural* (modelada desde, y a imagen y semejanza, de las llamadas ciencias experimentales, que en cierto modo se ha hecho hegemónica), resulta que algunas corporaciones de la industria farmacéutica, la agroindustria y otras, frecuentemente aprovechan conocimientos étnicos para el desarrollo de sus productos (ver, por ejemplo: Blum, 1993; Bowen, 1999; Brush, 1993; Green, 2004; Nigh, 2002). De otras maneras, investigadores de las ciencias sociales estudian formas de organización social y política, de

resolución de conflictos y de producción económica de esos pueblos, de las cuales toman aprendizajes que transfieren al acervo de sus respectivas disciplinas, así como a los respectivos campos de aplicación profesional (adicionalmente a los estudios anexos, ver Mato 2005, 2008a, 2008b; Ortíz, ed., 1999; Urrutia, coord., 1995).

El caso es que, además, las modalidades de educación superior tributarias de ese sistema de creencias de carácter monocultural están altamente asociadas al trabajo individual, en aulas, bibliotecas y laboratorios. Así, las diferencias entre esas visiones monoculturales y las de los tipos de proyectos frecuentemente impulsados por organizaciones indígenas y afrodescendientes suelen plantearse en dos dimensiones: la de la existencia de un cierto saber de validez «universal» y otros de alcance sólo «particular» y limitado, versus el reconocimiento de varias formas de producción de conocimiento; y la de diversidad de modalidades de formación para adquirirlo. Sin embargo, nuevamente, este tipo de diferencias no es observable entre las IIESIA y las IIESE estudiadas en el presente volumen, sino entre estas y otras IES y arreglos interinstitucionales estudiados en la primera etapa del proyecto (Mato, coord., 2008).

Consecuentemente con los proyectos de construcción de la mencionada «interculturalidad con equidad» que propugnan, los proyectos de educación superior impulsados por intelectuales y/u organizaciones indígenas y afrodescendientes enfatizan que la interculturalidad debe partir del reconocimiento y valoración de las necesidades y proyectos de vida (o de futuro) de sus pueblos y comunidades, sus visiones de mundo, sus propios saberes, formas de producción de conocimiento y modos de aprendizaje. Sus proyectos y propuestas suelen insistir en la idea de «aprendizaje» (que contraponen a la de «enseñanza», particularmente a la de enseñanza en aula), el trabajo en grupo y en campo, la recuperación de saberes usualmente no disponibles en bibliotecas, sino en la memoria y la oralidad, y la valorización y recuperación de sus lenguas. A todo esto debe acotarse que diversas corrientes de las IES «convencionales», incluso de las no vinculadas a los tipos de experiencias acá estudiadas, han llegado por caminos propios a agendas programáticas semejantes.

Adicionalmente, debe destacarse que junto con las insistencias antes mencionadas, los proyectos de educación superior impulsados por intelectuales, dirigentes y/u organizaciones indígenas y afrodescendientes estudiados expresan también interés por buscar formas de poner en contexto y apropiarse de las modalidades propias de las universidades «convencionales», por eso prácticamente todos ellos insisten en la idea de «diálogo de saberes». Esto no necesariamente es una constante en toda la extensión de todos los proyectos impulsados por intelectuales indígenas y afrodescendientes de la región. Con frecuencia se pueden observar ambigüedades e incluso posiciones reactivas al respecto.

También debe tenerse en cuenta que, como parte de esas propuestas de construcción de una «interculturalidad con equidad», las experiencias estudiadas conceptualizan de maneras propias otros elementos centrales de cualquier proyecto de educación superior, no sólo los antes mencionados. Esto incluye los atinentes a en qué campos ofrecer formación, cómo se relacionan los diseños curriculares con las necesidades de las poblaciones a las que se pretende servir, cómo se relaciona la in-

vestigación con esas necesidades y currículos, cómo se evalúan los aprendizajes de individuos y grupos y cómo la labor de las IES, cómo se introducen ajustes en éstas (adicionalmente a los estudios anexos, ver Mato 2008a, 2008b; y Mato, coord., 2008).

Ante la posibilidad de que la descripción anterior sea interpretada de manera dicotómica, debe destacarse que *de ningún modo de trata de dos mundos separados*. Esto no sólo porque al interior del mundo de «la ciencia» y las IES «convencionales» existen fuerzas internas de crítica a las visiones esbozadas, sino también porque entre «los dos mundos» antes caracterizados existen intercambios, formas de colaboración y emprendimientos conjuntos, muy importantes. El conjunto de experiencias estudiado en este volumen y en el anterior (Mato, coord., 2008) constituye precisamente un abanico de ejemplos significativos de esos intercambios, formas de colaboración y co-ejecuciones. Todas ellas, sin excepción, son ejemplos de interculturalidad productiva, cada una a su manera.

Lo que ha venido ocurriendo, y de lo cual los estudios incluidos en este volumen y en el anterior ofrecen numerosos ejemplos, es que se han dado y continúan dando intercambios, préstamos, apropiaciones y resignificaciones de visiones institucionales e idearios entre unos y otros tipos de experiencias. El propio uso de las ideas de «universidad» y de «ciencia» por parte de las organizaciones indígenas y afrodescendientes es una muestra de ello. El interés reiteradamente afirmado en sus proyectos de educación superior de aprender también de la ciencia y la institucionalidad de Occidente, sólo que adaptándola a sus necesidades y proyectos, frecuentemente nombrada como «diálogos de saberes», se expresa de diversas formas en sus proyectos. Desde luego, como testimonian los estudios anexos, estas experiencias no están exentas de conflictos, pero como también muestran, tampoco lo están de éxitos, en parte porque estos mismos conflictos son asumidos como desafíos.

Del lado de las agencias gubernamentales y las IES «convencionales», el panorama luce más complejo. Por un lado continúan percibiéndose fuertes resistencias institucionales, así como la existencia de actitudes racistas, que cierran puertas a la colaboración intercultural, incluso en algunas de las IES en cuyo marco institucional se desarrollan algunas de las experiencias estudiadas en la primera etapa de este proyecto (Mato, coord., 2008). Pero, por otro lado, los estudios realizados también señalan la existencia de creciente interés por parte de docentes, estudiantes, funcionarios y autoridades en abrirse a esas otras visiones. Varios de los estudios realizados en la primera etapa de este proyecto muestran cómo estas experiencias han impactado en las IES a cuyo interior se realizan (ver Mato, coord., 2008). En todo caso, intercambios, préstamos y otras modalidades como las señaladas, son precisamente las que dan lugar a esquemas de colaboración que pueden observarse en muchas de las IES estudiadas.

Un detalle adicional a lo hasta aquí expuesto es que, como señalan varios de los estudios incluidos en este volumen y en el anterior (Mato, coord., 2008), la idea de interculturalidad, particularmente cuando es promovida desde agencias gubernamentales e IES «convencionales», suele encontrar desconfianza entre algunos sectores indígenas y afrodescendientes.

Esta «desconfianza», así mencionada explícitamente en algunos de los estudios, suele estar asociada a dos tipos de factores. Uno de ellos es que frecuentemente esas agencias e IES proponen modalidades de educación intercultural sólo para ser aplicadas a comunidades indígenas y afrodescendientes. Mientras que los intelectuales y voceros de estas comunidades consideran que tratándose de sociedades pluriculturales, cuyas constituciones nacionales y legislaciones reconocen la existencia e importancia de la diversidad cultural, la educación intercultural debería ser para toda la ciudadanía. El otro factor es que, si bien las propuestas de educación intercultural dirigidas a comunidades indígenas y afrodescendientes en las últimas dos décadas han estado signadas principalmente por el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, existe memoria de aplicaciones de esta misma idea asociadas a propósitos de aculturación. En efecto, las primeras aplicaciones de la idea de interculturalidad registradas en la región han estado asociadas a proyectos orientados a lograr que las comunidades indígenas abandonaran sus visiones de mundo y prácticas ancestrales y las sustituyeran por las visiones de mundo y prácticas modernas que impulsaban agencias gubernamentales y de cooperación internacional (Fábregas Puig, 2009; Guerra García y Meza Hernández, 2009; Mato, 2008a, 2008b).

Considerando ese pasado y esa memoria, resulta notable que los usos más recientes de esta idea, frecuentemente en programas de educación intercultural bilingüe, y más respetuosos de diferencias culturales, hayan dado lugar a que intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes se apropiaran de ella y comenzaran a extender su aplicación a otros ámbitos, incluso a sus propuestas de organización social nacional. Aun así, esa memoria de otros tipos de usos persiste, y es motivo de desconfianza. En síntesis, debe tenerse en cuenta que la idea de interculturalidad, según los casos, puede movilizar diversos tipos de interpretaciones.

Como quiera que sea, la existencia de tal variedad de contextos nacionales y de actores, con sus proyectos institucionales e idearios, y las diferentes situaciones y formas en que éstos se relacionan, coinciden, difieren, contienden, intercambian, negocian y/o establecen formas de colaboración, ha dado lugar a un amplio y diverso abanico de experiencias y de interpretaciones de las ideas clave que las orientan. Las diferencias entre estas interpretaciones tal vez puedan ser valoradas por observadores externos como «pequeños matices», pero la investigación realizada permite concluir que estos matices están asociados a diferencias que resultan significativas para los actores involucrados, aun cuando ello no impide el establecimiento de relaciones de colaboración. Una conclusión importante que puede desprenderse de nuestra investigación, es que resulta necesario comprender y valorar esas diferencias y la manera como se relacionan con los contextos e historias de esas propuestas y de los actores que las impulsan.

Con el propósito de comprender y valorar apropiadamente las peculiaridades de las IIES estudiadas en este libro, y una vez expuestas las modalidades y principales características de la diversidad de arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a atender las necesidades, demandas y propuestas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, resulta provechoso referir brevemente los principales logros y dificultades que pueden observarse en este campo particular de la educación superior.

Principales logros y dificultades de las experiencias de educación superior orientadas a pueblos indígenas y afrodescendientes

Actualizando con nuevos datos algunas de las conclusiones elaboradas en la primera etapa del proyecto (Mato, coord., 2008), de manera sintética cabe afirmar que:

- 1) Existe cerca de un centenar de programas interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a ofrecer oportunidades de *formación* en educación superior en atención a necesidades, demandas y propuestas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina, en un abanico muy amplio de disciplinas académicas y campos profesionales, a niveles técnico superior, licenciatura, ingeniería y de postgrado (diplomado, especialización y maestría), a través tanto de modalidades presenciales, como semi-presenciales y mixtas (el libro resultante de la primera etapa de este proyecto, estudia aproximadamente cuarenta de ellos y provee información sobre más de una docena de casos adicionales. En esta segunda etapa, se ha logrado reunir información de variado alcance de unas dos decenas más de experiencias de este tipo).
- 2) Existe, además, un número que no podemos precisar, pero que podemos estimar en más de un centenar de programas de *extensión y/o de investigación pero que no se limitan a ella sino que incluyen componentes de acción y/o co-ejecución, llevados adelante por/desde IES de la región con/para/sobre pueblos indígenas y afrodescendientes*. (Un registro abierto durante la segunda etapa de este proyecto ha permitido identificar aproximadamente 90 experiencias de estos tipos, pero resulta plausible afirmar que existen otras sobre las cuales no hemos logrado reunir información).
- 3) Los egresados de los programas interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a ofrecer oportunidades de *formación* antes mencionados tienen diversas inserciones laborales, frecuentemente en la misma región, en ocasiones en otras, pero, hasta donde se dispone de información, en general trabajan haciendo uso de los conocimientos adquiridos en su formación superior. Estos egresados juegan papeles importantes en el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo sustentable en sus localidades y regiones, así como en la prestación de servicios de salud y la protección de los derechos de sus comunidades. Algunos de estos nuevos profesionales se incorporan al trabajo de estos mismos tipos de IES y programas y/o se convierten en impulsores de nuevas iniciativas en este campo. Ellos mismos y otros demandan la creación de oportunidades de formación de postgrado. Todo esto hace plausible la hipótesis de que las iniciativas de educación superior de estos tipos podrían multiplicarse de manera creciente en los próximos años.
- 4) Muchas de estas IES y programas atienden cantidades relativamente pequeñas de estudiantes. Esto, según los casos, responde a opciones en sus modalidades

de trabajo, relativa «juventud» de las experiencias y/o limitaciones de planta física y/o presupuesto. Esas cantidades de estudiantes no pueden valorarse en términos absolutos, sino relativos, tanto respecto del total de estudiantes universitarios de cada país, como de estudiantes y poblaciones indígenas y afrodescendientes en cada uno de ellos (lo que se hace difícil por la no disponibilidad de estadísticas), y respecto de presupuesto anual y valor económico de su infraestructura.

- 5) Aun cuando los indicadores cuantitativos no carecen de importancia, ellos resultan insuficientes para evaluar el desempeño de las IES, de cualquier tipo que sean, «convencionales» o diferenciadas. Por eso suele recurrirse a indicadores de «calidad». La evaluación de la calidad es indisoluble de consideraciones de pertinencia y relevancia, lo que necesariamente 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.
- 6) La labor de arreglos interinstitucionales e IES estudiados es orientada por interpretaciones diversas de ideas de educación propia, educación intercultural, educación comunitaria, educación popular, democracia, ciudadanía, discriminación positiva, interculturalidad, equidad, calidad de vida, buen vivir, desarrollo local, desarrollo humano, desarrollo sostenible, y ambiente y territorio, que responden tanto a la variedad de actores que las impulsan, como a la de contextos sociales, políticos, económicos y culturales en que actúan.
- 7) Los principales logros de estos arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a ofrecer oportunidades de *formación* en educación superior a los mencionados grupos de población son: i) mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios; ii) 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; iii) desarrollan modalidades participativas de aprendizaje, frecuentemente centradas en la investigación aplicada; iv) integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades; v) integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento; vi) 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; vii) desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad demo-

crática, desarrollo humano y sostenible; viii) forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional, y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades; ix) buena parte de las IES «convencionales» a cuyo interior se desarrollan algunos de los programas acá estudiados, han sido favorablemente impactadas por estas experiencias.

- 8) Los problemas más frecuentes que confrontan estos tipos de arreglos interinstitucionales e IES son: i) insuficiencia y/o precariedad presupuestaria; ii) actitudes de discriminación racial por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades; iii) dificultades derivadas de la rigidez de los criterios aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación; iv) obstáculos institucionales administrativos derivados de la rigidez de procedimientos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades; v) 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; vi) dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural; vii) dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación; viii) insuficiencia de becas; ix) 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.
- 9) Según los países, arreglos interinstitucionales e IES operan en mayor o menor medida con recursos económicos propios, de las respectivas comunidades y/o provistos por los respectivos Estados (de nivel nacional/federal y/o estatal/provincial/departamental). En algunos casos bajo la modalidad de presupuestos ordinarios; en otros, como provisiones especiales y/o fondos concursables de entes paraestatales. Según los casos, complementaria o sustitivamente, han contado con apoyo financiero de agencias gubernamentales de cooperación internacional de varios países europeos, Canadá y Estados Unidos, gobiernos de ciudades y regiones europeas, sindicatos y otras organizaciones sociales, organizaciones ambientalistas y de derechos humanos, iglesias y organizaciones religiosas, fundaciones privadas de la región y extra-regionales, organismos intergubernamentales y multilaterales.
- 10) La cooperación internacional ha jugado un papel muy significativo para arreglos interinstitucionales e IES en varios sentidos. Ha sido proveedora de fondos complementarios a los de los Estados (a los que en muchos casos ha superado ampliamente en orden de magnitud). Además, en algunos casos ha contribuido a mejorar la calidad y efectividad de las relaciones y negociaciones con dichos Estados. Adicionalmente, ha provisto recursos técnicos y tecnológicos y oportunidades de mejoramiento académico y/o técnico para docentes, estudiantes y

funcionarios, y ha facilitado el establecimiento de relaciones de colaboración con experiencias semejantes de otros países de la región y la realización de encuentros internacionales.

- 11) Desde finales de la década del noventa del siglo XX, estos tipos de arreglos interinstitucionales e IES han venido desarrollando diversas formas de colaboración entre sí y con otros agentes sociales significativos para el campo. Como expresión de esas formas de colaboración y medio para extenderla y profundizarla, desde 1997 han sostenido varias reuniones internacionales. En estas reuniones participaron representantes de IES, organizaciones indígenas, gobiernos, agencias de cooperación internacional, organizaciones estudiantiles, asociaciones de rectores, fundaciones privadas y especialistas en el tema. En el marco de estas reuniones y otras formas de colaboración, se han ido desarrollando diversos mecanismos de colaboración y redes de trabajo de alcance y duración variables.
- 12) El marco institucional internacional ha contribuido a crear un ambiente favorable a las IES y programas de los tipos estudiados por el proyecto. Numerosos especialistas y participantes en estos procesos han insistido en que el Convenio n° 169 de la Organización Internacional del Trabajo, aprobado en 1989, y hasta la fecha ratificado por 14 países de la región, ha jugado un papel importante en este tema. Otros instrumentos importantes que operan en la misma dirección son la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965); la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992); la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015 (que extiende la contribución de la anterior) y las Metas del Milenio. En el marco del trabajo de la UNESCO, deben destacarse particularmente la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001) y la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005). Con respecto al campo de la educación superior, debe mencionarse la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI emitida por la Conferencia Mundial de Educación Superior reunida en París en 1998, la cual establece que una de las misiones centrales de la educación superior es ayudar a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y diseminar las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural. Más recientemente, la Conferencia Regional de Educación Superior, reunida en Cartagena de Indias del 4 al 6 de junio de 2008, en la cual participaron más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional, emitió una Declaración Final que incluye algunos valiosos planteamientos sobre el tema. Por ejemplo, sostiene que se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas, que el reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural, y que es necesario incorporar el diá-

logo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector . (<http://www.cres2008.org/es/index.php>, Fecha de consulta: 05/05/2009)

- 13) Cada una de estas experiencias responde a circunstancias contextuales particulares y el «secreto» de su éxito parece ser responder creativamente a contextos y situaciones concretas. Por esto no resulta recomendable pensar en «mejores prácticas» que podrían replicarse en contextos diferentes. Evaluar qué se puede aprender de cuáles experiencias, que resulte útil a otras, es una tarea compleja que exige analizar y valorar las diferentes experiencias con relación a procesos históricos y a contextos sociales, políticos, económicos y educativos particulares.

Propuesta de una tipología, aplicación y comentarios

En este apartado se propone una tipología elaborada especialmente con el propósito de poder apreciar algunas diferencias significativas entre los tipos de objetivos principales y de arreglos institucionales que hacen posible el desarrollo de experiencias de educación superior, que –de algún modo y en sentido amplio– procuran responder a necesidades, demandas y propuestas de individuos y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Como ya se enunció anteriormente, esta propuesta de tipología responde además al objetivo particular de poner en perspectiva el tipo de IES que constituye el foco de este estudio y libro: las *instituciones interculturales de educación superior* (IIES). Desde luego, otras tipologías podrían elaborarse en respuesta a otros tipos de intereses analíticos.

La tipología que acá se presenta, se basa en el análisis de aproximadamente 140 casos sobre los cuales contamos con información suficiente para este propósito. Esta totalidad incluye no sólo los aproximadamente 40 casos estudiados con cierto detalle en la primera etapa del proyecto (Mato, coord., 2008), sino también otros identificados tanto durante esa primera etapa, sobre los cuales no hemos encargado estudios de caso, como a través del registro abierto en la segunda etapa que nos permitió reunir información de diverso alcance sobre ellos, a algunos de los cuales se dedican estudios de caso en el otro libro resultante de esta segunda etapa del proyecto, actualmente en prensa (Mato, coord., 2009).

Así, el universo de referencia de la tipología propuesta está referido a experiencias de arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a responder a necesidades, demandas y propuestas de individuos y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, entendido esto en sentido amplio. Es decir, en el universo de referencia respecto del cual se ha elaborado, esta tipología abarca tanto experiencias de *formación* como de *extensión e investigación*, según lo expuesto en páginas anteriores de este estudio, y considera también casos de experiencias del tipo que en este proyecto hemos llamado de «inclusión de individuos».

La presente debe considerarse entonces sólo propuesta, cuya elaboración responde a los propósitos expresados. De ningún modo pretende establecer criterios de valor o utilidad universal. Por el contrario, un motivo adicional importante para presentarla es que pueda servir para estimular reflexiones y debates respecto a la heterogeneidad del campo de experiencias que nos ocupa y de cómo dar cuenta de ella, en la perspectiva de mejorar este dispositivo de análisis.

Esta tipología se propone como un instrumento analítico que permita apreciar mejor algunas diferencias institucionales significativas al interior de la amplia diversidad de experiencias de educación superior orientadas a estos grupos de población; y, más en particular, complementar el panorama descrito en los apartados anteriores con el propósito de poner en perspectiva a las *instituciones interculturales de educación superior* (IIES), las cuales constituyen el foco de atención del presente estudio y de los capítulos posteriores en este libro.

Lo expuesto en páginas anteriores respecto a la diversidad histórica, social, política y normativa de los contextos en que se han desarrollado y continúan desarrollando estas experiencias, así como la diversidad de comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes y otros actores sociales que han participado y participan en la creación, gestión y control de estas experiencias, incluyendo diversas instancias y agencias gubernamentales, permite comprender la amplia diversidad de tipos de objetivos que las orientan y de las modalidades institucionales que las hacen posibles.

Por estas razones, precisamente, parece conveniente intentar establecer un cierto orden analítico que permita observar el campo que nos ocupa de forma más sistemática y apreciar mejor algunas diferencias significativas entre unos y otros tipos de experiencias. De este modo también se podrán valorar mejor los logros, limitaciones y desafíos de estas experiencias, las muy diferentes circunstancias institucionales (no sólo económicas, sociales y políticas) en que operan y la heterogeneidad del campo de aplicación de las políticas existentes y/o a formular.

Propuesta de una tipología

En vista de todo lo anterior, parece plausible postular que en el ámbito de esa diversidad cabe distinguir entre los siguientes tipos y subtipos de casos de experiencias de educación superior orientadas a los mencionados grupos de población:

1) Programas de «inclusión de individuos» indígenas y/o afrodescendientes en IES «convencionales»

(Denominamos «convencionales» a las IES no diseñadas especialmente para responder a necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes)

1.1) Programas de cupos/plazas especiales para individuos indígenas y afrodescendientes

- 1.1.1) Que incluyen mecanismos y/o acciones de apoyo y/o fortalecimiento a esos individuos.
- 1.1.2) Que no incluyen mecanismos y/o acciones de apoyo y/o fortalecimiento a esos individuos.
- 1.2) Programas de becas especiales para individuos indígenas y afrodescendientes
 - 1.2.1) Que incluyen mecanismos y/o acciones de apoyo y/o fortalecimiento a esos individuos.
 - 1.2.2) Que no incluyen mecanismos y/o acciones de apoyo y/o fortalecimiento a esos individuos.
- 1.3) Programas integrados de cupos/plazas y becas para individuos indígenas y afrodescendientes
 - 1.3.1) Que incluyen mecanismos y/o acciones de apoyo y/o fortalecimiento a esos individuos.
 - 1.3.2) Que no incluyen mecanismos y/o acciones de apoyo y/o fortalecimiento a esos individuos.
- 1.4) Programas de fomento, apoyo y/o fortalecimiento al ingreso, permanencia y/o graduación de individuos indígenas y afrodescendientes que no incluyen cupos o becas especiales
- 1.5) Programas de cupos/plazas y/o becas orientados a grupos sociales socio-económicamente desfavorecidos, que facilitan «de hecho» la inclusión de individuos indígenas y/o afrodescendientes (aunque sin reconocer de manera explícita su existencia y/o sin atender sus necesidades, demandas o propuestas particulares)

Nota: En todos los casos anteriores convendría diferenciar además entre programas desarrollados por agencias o instancias gubernamentales y/o para-gubernamentales (incluso distinguiendo entre federales/nacionales, provinciales/estatales/departamentales), y/o de cooperación internacional, o bien directamente por IES (según los países, puede ser de interés distinguir públicas y privadas) o por fundaciones (públicas y privadas). Otras diferencias que puede interesar relevar es si se trata de programas dirigidos a individuos indígenas o a afrodescendientes, así como entre los de tipo permanente y los de duración acotada.

- 2) **Programas de IES «convencionales» diseñados para responder a necesidades, demandas y/o propuestas de formación en educación superior de individuos y/o comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes**
Conducen a títulos (sean a nivel de técnico superior, licenciatura, ingeniería, etc., diplomados y/o de postgrado)

- 2.1) Programas de formación ofrecidos desde una unidad administrativa al interior de una IES. (Departamento, escuela, facultad, centro, instituto, núcleo u otro tipo).
- 2.2) Programas de formación ofrecidos a través de arreglos inter-unidades al interior de una IES.
- 2.3) Programas de formación ofrecidos desde unidades directamente dependientes de, o adscriptas a, las autoridades o dependencias centrales de una IES.

Nota: En todos los anteriores se podría distinguir además entre los casos de IES públicas y privadas, y entre los dirigidos a comunidades de pueblos indígenas o de afrodescendientes, así como entre los de tipo permanente y los de duración acotada, como también entre los que resultan de iniciativas originadas desde la propia IES (en relación o no con comunidades y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes) y las que resultan de respuestas de las respectivas IES a concursos de fondos del Estado y/o fundaciones nacionales o internacionales. Por otra parte, podría resultar de interés diferenciar entre los casos de IES públicas federales o nacionales y provinciales, estatales, departamentales (según las divisiones político-administrativas de los países en cuestión), como entre diversos tipos de universidades privadas (particularmente en atención a que la mayoría de las involucradas en el tema son confesionales). Adicionalmente, podría resultar de interés diferenciar entre cuáles de estos tipos de programas se complementan con programas de becas.

3) Programas y proyectos desarrollados en/por/desde IES «convencionales» sobre, hacia o con, comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, sus lenguas y saberes

- 3.1) Programas y proyectos docentes
(Aunque incluyan componentes de investigación, «extensión» o «servicio social», sus actividades principales son docentes, suelen responder a propósitos de diversificar o interculturalizar el currículum de IES «convencionales». Se diferencian de los del tipo descrito en el punto 2, en que no conducen a títulos de grado o postgrado, sino que consisten en una o más asignaturas o seminarios)
 - 3.1.1) Que incluyen resultados de investigaciones propias y/o la participación de representantes de pueblos indígenas y/o afrodescendientes como expositores.
 - 3.1.2) Que no incluyen resultados de investigaciones propias y/o la participación de representantes de pueblos indígenas y/o afrodescendientes como expositores.

- 3.2) Programas de «extensión» y/o «servicio social»
(En general aquellos que llevan y/o aplican saberes académicos a las comunidades, orientados a mejorar su calidad de vida y/o por objetivos de desarrollo –sea comunitario, regional, sostenible, humano o de otro tipo)
- 3.2.1) Llevan y/o aplican saberes académicos en comunidades de los tipos mencionados.
- 3.2.1.1) Aprovechan esto además con fines docentes y/o en general de formación de sus estudiantes y/o de difusión de conocimientos hacia fuera de la academia.
- 3.2.1.2) No aprovechan esto con fines docentes y/o en general de formación de sus estudiantes y/o de difusión de conocimientos hacia fuera de la academia.
- 3.2.2) Desarrollan formas de colaboración intercultural (combinan saberes académicos y propios de las comunidades de los tipos mencionados).
- 3.2.2.1) Aprovechan esto además con fines docentes y/o en general de formación de sus estudiantes y/o de difusión de conocimientos hacia fuera de la academia.
- 3.2.2.2) No aprovechan esto con fines docentes y/o en general de formación de sus estudiantes y/o de difusión de conocimientos hacia fuera de la academia.
- 3.3) Programas y proyectos de investigación
- 3.3.1) Producen conocimiento sobre estas comunidades y/o sistematizan sus lenguas y saberes.
- 3.3.1.1) Aprovechan esto para generar publicaciones, aplicaciones y/o tecnologías que comparten de manera pro-activa con las comunidades sobre las cuales investigan y/o cuyos saberes sistematizan.
- 3.3.1.2) Aprovechan esto para generar publicaciones, aplicaciones y/o tecnologías que no comparten de manera pro-activa con las comunidades sobre las cuales investigan y/o cuyos saberes sistematizan.
- 3.3.1.3) Aprovechan esto además con fines docentes y/o en general de formación de sus estudiantes y/o de difusión de conocimientos hacia fuera de la academia.
- 3.3.1.4) No aprovechan esto además con fines docentes y/o en general de formación de sus estudiantes y/o de difusión de conocimientos hacia fuera de la academia.

- 3.3.2) Desarrollan formas de «colaboración intercultural» para co-producir conocimiento sobre estas comunidades y/o sistematizar sus lenguas y saberes.
 - 3.3.2.1) Aprovechan esto para generar publicaciones, aplicaciones y/o tecnologías que comparten de manera pro-activa con las comunidades sobre las cuales investigan y/o cuyos saberes sistematizan.
 - 3.3.2.2) Aprovechan esto para generar publicaciones, aplicaciones y/o tecnologías que no comparten de manera pro-activa con las comunidades sobre las cuales investigan y/o cuyos saberes sistematizan.
 - 3.3.2.3) Aprovechan esto además con fines docentes y/o en general de formación de sus estudiantes y/o de difusión de conocimientos hacia fuera de la academia.
 - 3.3.2.4) No aprovechan esto además con fines docentes y/o en general de formación de sus estudiantes y/o de difusión de conocimientos hacia fuera de la academia.

Nota: En todos los anteriores se podría distinguir además entre los casos de IES públicas y privadas, entre los de programas dirigidos a comunidades de pueblos indígenas o de afrodescendientes, entre los de tipo permanente y los de duración acotada, como también entre los que resultan de iniciativas originadas desde la propia IES (en relación o no con comunidades y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes) y las que resultan de respuestas de las respectivas IES a concursos de fondos del Estado y/o fundaciones. Por otra parte, podría resultar de interés diferenciar entre los casos de IES públicas federales o nacionales y provinciales, estatales, departamentales (según las divisiones político-administrativas de los países en cuestión), como entre diversos tipos de universidades privadas (particularmente en atención a que la mayoría de las involucradas en el tema son confesionales). Adicionalmente podría resultar de interés diferenciar entre cuáles de estos programas otorgan becas y cuáles no.

4) Alianzas, co-ejecuciones y/u otros tipos de arreglos interinstitucionales orientados a responder a necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes y sus organizaciones

Conducen a títulos (sean a nivel de técnico superior, licenciatura, ingeniería, etc., diplomados y/o de postgrado)

- 4.1) Entre una o más IES.
- 4.2) Entre una o más IES y una o más organizaciones indígenas y/o afrodescendientes.
 - 4.2.1) Proyecto y liderazgo de la/s IES
 - 4.2.2) Proyecto y liderazgo de la/s organización/es indígena/s y/o afrodescendiente/s

Nota: En todos los anteriores se podría distinguir además entre los casos de IES públicas y privadas, entre los de tipo permanente y los de duración acotada, como también entre los que resultan de iniciativas originadas desde la propia IES (en relación o no con organizaciones indígenas y/o afrodescendientes) y las que resultan de respuestas de las respectivas IES a concursos de fondos del Estado, y/o de fundaciones y organismos de cooperación internacional. Además, podría resultar de interés distinguir entre aquellos cuyos títulos son reconocidos por las respectivos organismos de educación del Estado (si el nacional o federal, o el regional, provincial, estatal o departamental) y/o si reciben financiamiento parcial o total del mismo de manera regular. Otro criterio de diferenciación de interés podría ser si las IES y/u organizaciones participantes son de uno o más países, si de la región o extra-regionales. Respecto de esto último, ver más abajo el tipo 6.5.

5) IES «convencionales» que por su localización geográfica y/u otras características «de hecho» ofrecen oportunidades de formación en educación superior a individuos indígenas y/o afrodescendientes

(Recuérdese que en el marco de este proyecto denominamos «convencionales» a las IES y/o programas no diseñados especialmente para atender a necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes)

5.1) Que ofrecen algunas respuestas a intereses, necesidades, demandas y/o propuestas particulares de la población y/o estudiantado local (más allá de su condición predominantemente «convencional», por ejemplo incluyen algunas actividades, contenidos curriculares y/u orientaciones de formación que en alguna medida responden a dichos intereses, necesidades, demandas y/o propuestas).

5.2) Que no ofrecen respuestas a intereses, necesidades, demandas y/o propuestas particulares de la población y/o estudiantado local.

6) Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES)

Instituciones de educación superior creadas especialmente para atender necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de más de un pueblo indígena, afrodescendiente y/o de otras adscripciones o identificaciones culturales, en las cuales se busca aprender de los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales, poniéndolas en relación.

6.1) IIES creadas por dirigencias y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes (IIESIA)
Aquellas IIES cuya creación ha sido liderada por dirigencias y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes, y/o que éstas/os inciden significativamente en su gestión y/o control.

- 6.2) IIES creadas por IES y/o fundaciones privadas (IIESP)
Aquellas IIES cuya creación ha sido liderada por IES y/o fundaciones privadas y/o que éstas, de un modo u otro, inciden significativamente en su gestión y/o control.
- 6.3) IIES creadas por organismos de Estado (IIESE)
Aquellas IIES cuya creación ha sido liderada por organismos de Estado (Ministerios o Secretarías de Educación, según los casos, de alcance nacional/federal, regional sub-nacional o departamental/provincial/estadal), los cuales, de un modo u otro, inciden en su gestión y/o control.

Nota: Se ha optado por no utilizar la nomenclatura usual que distingue simplemente entre IES «públicas» y «privadas», y en consecuencia denominar a este tipo como «IIES Públicas», porque en los hechos las IIESIA y las IIESP hasta ahora identificadas (sea gracias a becas u otros mecanismos) son de acceso público. Adicionalmente porque, en vista de la dicotomía entre IES «públicas» y «privadas» que establecen las normativas de sus respectivos países, las dirigencias y/u organizaciones promotoras de las IIESIA existentes han planteado insistentemente desde su inicio, y continúan planteando, que éstas deberían ser «públicas», particularmente en el sentido de incluidas en el presupuesto público de educación.

De hecho, además, este es un aspecto de las normativas vigentes que ha venido impidiendo que proyectos de IIES impulsados por organizaciones indígenas y/o afrodescendientes hayan logrado ser puestos en marcha, o al menos alcanzado el desarrollo previsto.

- 6.4) IIES creadas por organismos de cooperación internacional (IIESOI)
Aquellas IIES cuya creación ha sido liderada por organismos internacionales.

Nota: En todos los anteriores se podría distinguir además entre aquellos cuyos títulos son reconocidos por los organismos de educación de los respectivos Estados (incluso especificando si por el nacional o federal, por el regional y/o o por el provincial, estadal o departamental, según los casos) y/o si reciben financiamiento parcial o total de los mismos, y/o generan ingresos propios, y/o reciben fondos de cooperación internacional.

Aplicación de la tipología

Como se mencionaba anteriormente, la tipología propuesta se basa en el análisis de aproximadamente 140 experiencias de arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a responder a necesidades, demandas y propuestas de individuos y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, sobre las cuales se ha logrado reunir información. Es decir, el universo de referencia respecto del cual se ha elaborado esta tipología abarca tanto experiencias de *formación*, como de *extensión e investigación*, según lo expuesto en páginas anteriores de este estudio, pero además

incluye también casos de experiencias del tipo que en este proyecto hemos llamado de «inclusión de individuos».

Esta tipología, como cualquier otra, es un sistema consistente y ordenado de «tipos» que se propone para organizar y facilitar el análisis de aspectos de un cierto campo acotado de la experiencia social. Aun cuando los tipos se elaboren a partir del análisis del campo conocido de experiencias, estos necesariamente implican un cierto nivel de simplificación de rasgos distintivos de las mismas. Debido a esa operación de simplificación no resulta sorprendente encontrar algunos casos concretos que no corresponden de manera «exacta» a ninguno de los tipos creados, o bien que pueden ser incluidos en más de uno de ellos. Si esto ocurre sólo con un número poco significativo de casos, la tipología no pierde valor o utilidad; en cambio si ocurriera con un número significativo, podría ser señal de que la tipología es inconsistente.

La tipología propuesta se ha puesto a prueba aplicándola al mencionado universo de referencia de 140 experiencias, obteniendo resultados satisfactorios. Exponer los resultados de dicha aplicación escapa a los objetivos de este estudio y sus límites de extensión. No obstante, los lectores interesados pueden verificar esto parcialmente aplicando esta tipología a las aproximadamente 40 experiencias sobre las cuales ya se ha publicado información en el libro resultante de la primera etapa de este proyecto (Mato, coord., 2008), sobre 8 de las cuales además se presentan sendos estudios de mayor alcance en este mismo libro, así como aplicándola a los 8 casos de estudio adicionales que se presentan en el otro libro resultante de esta segunda etapa (Mato, coord., 2009).

En todo caso, debe decirse que el ejercicio de aplicación realizado para la preparación del presente estudio permitió encontrar muy pocos casos que podrían ser incluidos en más de un tipo, así como algunos tipos que podrían considerarse insuficientemente delimitados, respecto de los cuales parece conveniente ofrecer algunos comentarios.

En primer lugar, cabe mencionar que el tipo 5 (IES «convencionales» que por su localización geográfica y/u otras características «de hecho» ofrecen oportunidades de *formación* en educación superior a individuos indígenas y/o afrodescendientes) es, desde luego, un tipo poco preciso y que deja abierta cierta ambigüedad. Sin embargo, su creación se consideró necesaria para no perder de vista experiencias como, por ejemplo, la de la Universidad del Pacífico, en Colombia, la cual si bien no ha sido diseñada de manera explícita para dar respuesta a necesidades y demandas particulares de la identidad afrocolombianas, o para el caso «negra», de buena parte de la población de la zona, de hecho atiende a este tipo de población y esto ha dado lugar al surgimiento de significativas iniciativas al respecto desde el interior de esta IES (ver Suárez Reyes y Lozano Lerma, 2008). Incluso, dependiendo del grado de agregación al cual se aplique la tipología, dichas iniciativas también podrían incluirse como casos correspondientes a los tipos 1.4, 3.1 y/o 3.2. Otro tanto cabe decir de la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, en México, respecto de las poblaciones indígenas de la zona (Silva Carrillo, 2009).

Por otra parte, existen algunas experiencias que, dependiendo del nivel de agregación al que se consideren, pueden ser incluidas en más de un tipo. Tal es el caso, por ejemplo, del Programa Edumaya de la Universidad Rafael Landívar (Giracca, 2008), que por sus peculiares características, según como se aplique la tipología, podría ser incluido en el tipo 1.3.1 o en el 2.3, e incluso tal vez en algún otro de los tipos.

Por otro lado, tenemos el caso de la Universidad Indígena Intercultural (UII) del Fondo Indígena⁽³⁾⁽⁴⁾ (Mato, 1998; Yapu, 2008) que, según como se aplique la tipología, puede ser incluida en el tipo 4 (Alianzas, co-ejecuciones, y/u otros tipos de arreglos, interinstitucionales orientados a responder a necesidades, demandas y propuestas de *formación* en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes y sus organizaciones) o en el 6.5 (IIES creadas por organismos de cooperación internacional). Más aún, en realidad, el tipo 6.5 fue creado precisamente para permitir apreciar las muy interesantes peculiaridades del caso de esta universidad, que en la actualidad es el único caso que cabe en este tipo. Así, según con qué intereses y criterios se aplique la tipología propuesta, la UII puede ser vista como una IIESOI o como un arreglo interinstitucional del tipo 4.2. La decisión no debería tomarse en términos de aplicación estricta de tipos rígidos, sino en función de los intereses de análisis.

Finalmente, tenemos el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), la cual, «a diferencia de otras ‘universidades interculturales’ promovidas desde el gobierno federal mexicano [...] se crea no como una ‘nueva universidad’, sino dentro de una universidad pública preexistente [la Universidad Veracruzana]» (Dietz, 2008: 366). No obstante, la UVI forma parte de la Red de Universidades Interculturales de México y en ciertos sentidos es tratada por la Secretaría de Educación Pública de ese país como una más de ellas, es decir como si fuera una IES ella misma, y no una dependencia de otra IES. Así, según los intereses y criterios con los que se aplique la

3) La Universidad Indígena Intercultural (UII) del Fondo Indígena es «una universidad conformada por una Red de Centros Asociados. Los Centros Asociados pueden ser universidades, institutos o centros de investigación que trabajen en el campo de la educación para los Pueblos Indígenas y que, mediante la firma de una Carta de Entendimiento, quieran sumarse al esfuerzo común planteado por la UII. [...] Este proyecto no crea una nueva institución universitaria de carácter regional sino que aprovecha las experiencias de educación superior y las capacidades existentes. Con la propia infraestructura de los Centros Asociados, la Red articula los programas de estudio que ya existen, pero basándose en nuevos currículos autónomos con mayor pertinencia para los Pueblos Indígenas. En este punto, cabe destacar la existencia de la Cátedra Indígena Itinerante, que, conformada por un conjunto de sabios y especialistas indígenas (y eventualmente también no indígenas), apoya el desarrollo de los programas universitarios en curso. A través de la Red, la UII abarcará los 22 países miembros del Fondo Indígena. Aunque en una primera etapa, y en alianza con la cooperación alemana (GTZ), la Red se ha estructurado con universidades de nueve países: Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Colombia, México, Nicaragua y Perú.» (Tomado de <http://www.reduii.org/sitio.shtml?apc=&s=i> ; fecha de consulta: 05/05/09) (Para información adicional ver: Yapu, 2008)

(4) «El Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe, 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. Se creó en 1992, mediante Convenio Constitutivo, en la II Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en

tipología propuesta, la UVI puede ser vista como una IIESE o como una unidad al interior de una IES «convencional» adscripta a las autoridades centrales (tipo 2.3). La decisión, también en este caso, debe ser vista no tanto en términos de aplicación estricta de tipos rígidos, sino en función de los intereses de análisis.

De cualquier modo, lo importante es que los casos mencionados y unos pocos más, respecto de los cuales no existen publicaciones a las cuales referir a los lectores, constituyen excepciones que no cuestionan la consistencia ni invalidan la utilidad de la tipología para los fines con los que se ha elaborado. La idea al presentar esta tipología no es que se convierta en un instrumento rígido útil sólo para «ubicar» casos dentro de tipos, sino que resulte un recurso útil para observar el diverso campo de las experiencias que nos ocupan de manera relativamente ordenada, con capacidad de distinguir aspectos salientes que diferencian a algunos casos de otros y facilitar el análisis que nos hemos propuesto, particularmente con el fin de poner en perspectiva los casos de las IIES que constituyen el foco de interés principal de este estudio y, en particular, de este libro.

Por otra parte, debe tenerse presente que, como se mencionó anteriormente, los tipos propuestos se han construido atendiendo especialmente a los objetivos principales y características institucionales de estas experiencias, y que estas últimas están condicionadas por las formas jurídicas que, en observancia de las normativas vigentes, algunas de estas experiencias se ven obligadas a adoptar. Respecto a las formas jurídico institucionales esto es significativo, porque cuando se mira a estas experiencias en términos de su identidad institucional encontramos que, según los casos, algunas de ellas se ven a sí mismas como «universidad indígena», «universidad intercultural» o «universidad comunitaria», denominaciones pocas veces previstas en las respectivas legislaciones nacionales y que en algunos casos se usan combinadamente entre sí.

Madrid, España. [...] 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. 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 necesarios para el desarrollo -económico, social, político y cultural- con identidad de los Pueblos Indígenas. [...] El Fondo Indígena lo constituyen 22 países miembros, ya que su Convenio Constitutivo ha sido ratificado por 19 Estados de América Latina y 3 extraregionales [...]. Para ser miembro del Fondo Indígena es necesario ratificar su Convenio Constitutivo mediante instrumento legal emitido por el poder legislativo del Estado interesado. Su membresía entra en efecto una vez depositada la ratificación en la Secretaría General de Naciones Unidas. La Asamblea General es el máximo órgano de gobierno. Se reúne bianualmente y está conformada por los delegados gubernamentales de los 22 países signatarios del Convenio Constitutivo y 18 delegados indígenas. Cuba, Bélgica, España y Portugal no acreditan delegado indígena. [...] El Consejo Directivo es la máxima autoridad entre Asambleas. Está integrado por 12 miembros, elegidos por la Asamblea General: seis directivos indígenas y seis directivos gubernamentales. A su vez, el Consejo Directivo compone un Comité Ejecutivo, con un presidente, un primer vicepresidente indígena y un segundo vicepresidente gubernamental extraregional. [...] La Secretaría Técnica, conformada por un equipo de técnicos altamente cualificado, tiene a su cargo la gestión técnica y administrativa del organismo internacional. Es decir, es el brazo operativo del Fondo Indígena» (Tomado de <http://www.fondoindigena.org/index.shtml> ; fecha de consulta: 05-05-09). (Para información adicional ver Mato, 1998).

Adicionalmente, la denominación «indígena» es utilizada tanto por instituciones promovidas por organizaciones indígenas, que son dirigidas por estas mismas o por sus representantes, o bien a través de organismos multilaterales de cooperación que incluyen la co-participación de representantes indígenas y de Estados, como en el caso de la Universidad Indígena Intercultural (UII) del Fondo Indígena (Yapu, 2008) y algunas que han sido creadas y son dirigidas por otros tipos de actores, como por ejemplo la Universidad Indígena de Venezuela (Mosonyi, 2008).

También ocurre que las mencionadas y otras denominaciones, como por ejemplo la de «autónoma», tienen distintos sentidos para diversos actores en diversos países. En algunos casos, el uso de esta denominación hace referencia a la autonomía académica de la IES respecto del Estado. Por ejemplo, en el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México (ver Guerra, 2008 y Guerra y Meza Hernández, 2009) y en otros, lo hace no sólo en ese sentido, sino también y especialmente en el de la autonomía de un pueblo y territorio indígena respecto del Estado como, por ejemplo, en el caso de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, en Colombia (ver Bolaños, *et al.*, 2008 y 2009), o bien al de la autonomía de una región en particular respecto del gobierno central, como por ejemplo en el caso de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (ver Hooker 2008 y 2009).

Ejes de análisis y otras características del proyecto

Como se comentó al inicio de este capítulo, la primera etapa de investigación de este proyecto permitió identificar la existencia de muy diversos tipos de IES y arreglos interinstitucionales dedicados a atender necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina, entre los cuales fue posible entrever la importancia e innovadoras características de las que hemos optado por llamar *instituciones interculturales de educación superior* (IIES). La revisión de ese material nos llevó a concluir que, dado que uno de los factores principales que definían a este conjunto de experiencias era precisamente que se trataba de *instituciones* (no de arreglos interinstitucionales o unidades al interior de instituciones mayores), y dado además que no sólo se distinguían por la orientación intercultural de su labor, sino porque su propia creación y desarrollo estaba marcada por relaciones interculturales, podía resultar fructífero profundizar en el análisis de los *procesos de construcción institucional* de los que resultaban estas IIES.

Se pensó que estudiar, documentar y analizar esos procesos de construcción podía ofrecer interesantes oportunidades de aprendizaje, útiles tanto para la creación de nuevas instituciones de estos tipos como para el mejoramiento de las existentes, así como para identificar elementos de las políticas y marcos normativos que facilitaban y/o dificultaban su desarrollo, con vistas a poder ofrecer recomendaciones en la materia. Con estos mismos propósitos, parecía conveniente focalizar la atención también a identificar sus principales logros, dificultades, innovaciones y desafíos.

Aquel estudio anterior, permitió apreciar también que la condición intercultural de las IIES no sólo era un elemento saliente de sus perfiles, sino que los procesos de construcción institucional de los cuales resultan, y en los cuales siguen avanzando, son ellos mismos interculturales. Estos procesos son interculturales porque en ellos participan actores sociales cuyas prácticas sociales responden a visiones de mundo diversas entre sí. Pero, además y muy significativamente, porque tienen lugar en contextos sociales y normativos marcados por la prevalencia de valores y culturas políticas, institucionales y profesionales asociadas a visiones de mundo significativamente diferentes a las de los actores que impulsan estas IIES.

Por ello, la creación y desarrollo de estas instituciones se ha dado en el marco de las tensiones inherentes a tener que responder simultáneamente a exigencias propias de visiones de mundo, valores y normatividades, entre las cuales se registran diferencias significativas, las cuales incluso son motivo no sólo de tensiones, sino también de conflictos y disputas. Por estas razones parecía potencialmente provechoso enfocar la atención no sólo en los logros e innovaciones de estas instituciones, sino también en las dificultades y desafíos que habían tenido que superar o actualmente enfrentaban.

Las consideraciones anteriores hablan de la orientación general y ejes de análisis de esta nueva etapa del proyecto. Ahora bien, respecto de la opción de estructurar el proyecto y el libro resultante incluyendo en el mismo un panorama regional y análisis agregado de experiencias particulares, acompañado de estudios sobre algunas experiencias particulares, cabe considerar lo siguiente:

En líneas generales, las experiencias propias del campo que nos ocupa hasta el presente, mayormente sólo resultan visibles para las comunidades directamente vinculadas a ellas; mientras que en otros medios sociales, como particularmente en los de formuladores de políticas de educación superior y tomadores de decisiones en la materia, y en el de las universidades de las grandes ciudades, aún no han alcanzado una visibilidad acorde con su importancia. Por esto se optó por repetir la estrategia de trabajo que ya se había aplicado con éxito en la primera etapa del proyecto. Es decir, se optó por preparar un estudio regional a la vez que se encargaba un cierto número de reportes analíticos de experiencias particulares, orientados por un cierto conjunto de orientaciones y preguntas en común, que facilitarían lecturas comparativas.

Decidido esto, lo mismo que en la primera etapa, se presentaban básicamente dos alternativas respecto de a quién encargar la preparación de dichos reportes: si a investigadores externos a las respectivas experiencias o a colegas que han venido jugando papeles importantes en la creación y gestión de las mismas. Cada una de estas dos opciones ofrece sus propias ventajas y desventajas. El caso es que se optó por encargar los respectivos estudios a colegas que han venido jugando papeles protagónicos en la creación y gestión de estas instituciones (ver la sección Sobre los Autores al final de este libro). Esto ofrece ventajas claras respecto al acceso a información y conocimiento profundo de las mismas, a la vez que resulta fácil aceptar que probablemente no asegure visiones marcadamente críticas sobre las mismas. Sin embargo, a modo de atenuante, puede decirse que se solicitó a los colaboradores re-

flexionar críticamente sobre las experiencias. Sin duda han hecho todo lo posible por lograrlo, aunque desde luego no estamos en condiciones de evaluar en qué medida lo han hecho. Como quiera que sea, esos estudios pueden leerse tomando esta advertencia en cuenta.

En cualquier caso, estos capítulos constituyen testimonios sistemáticamente elaborados por colegas que tienen en su haber no sólo sus propias credenciales académicas, sino también las de haber participado destacadamente en estas experiencias. Igualmente, los lectores podrán apreciar en los textos que no faltan reflexiones críticas sobre las experiencias.

Los estudios presentados en los siguientes capítulos han sido preparados en respuesta a la propuesta general de esquema de contenido que se reproduce más abajo, señalando que el mismo no debía interpretarse de manera rígida, sino sólo como un conjunto de orientaciones y preguntas generales que permitieran elaborar estudios relativamente comparables entre sí y que respondieran a los ejes de interés del proyecto. Así, a cada autor/a se le solicitó que en respuesta a esa propuesta general de esquema de contenido, enviara una propuesta propia que resultara apropiada a la experiencia en cuestión y a sus intereses expositivos. Tras la lectura de avances de los respectivos capítulos fuimos ofreciendo comentarios y sugerencias, así como acordando el contenido de cada uno de ellos. De este modo, la lectura del esquema de contenido que se expone a continuación puede resultar útil para comprender mejor la orientación y organización interna de los próximos capítulos:

- 1) Datos descriptivos básicos de la experiencia, objetivos y filosofía que la orientan, aspectos, jurídicos, organizativos y económicos, breve historia de la experiencia e indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia (estas secciones, en general, presentarán de forma resumida información ya ofrecida en el respectivo capítulo del primer libro).
- 2) Descripción y análisis de la experiencia de construcción institucional de cada institución. Puede resultar provechoso reflexionar sobre estas experiencias desde una perspectiva que tome en cuenta las diferencias entre la cultura o visión de mundo de cada institución y las de otras con las que ha tenido, o tiene, que relacionarse; particularmente agencias de control y/o certificación de calidad de la educación superior, otras IES y en general otras agencias que resulten relevantes para cada caso.
- 3) Principales logros, dificultades y desafíos (proporcionando ejemplos).
- 4) Reflexiones conceptuales basadas en la experiencia de cada institución. La labor de cada una de las instituciones estudiadas es orientada por interpretaciones de ideas de educación propia, educación intercultural, educación comunitaria, educación popular, democracia, ciudadanía, interculturalidad, equidad, calidad de vida, desarrollo local, desarrollo humano, desarrollo sostenible, ambiente y territorio, etc.; que responden a la diversidad de historias y contextos sociales,

políticos, económicos y culturales en que actúan dichas instituciones. Interesa que los textos pongan estas ideas a la vista.

5) Recomendaciones.

Selección de los casos de estudio

Durante la primera etapa del proyecto, se logró identificar la existencia de 22 IIES, incluyendo los casos de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena (UII) y de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), sobre cuyas particularidades y posibilidades de doble clasificación en la tipología se ha comentado en párrafos anteriores. Como ya se explicó anteriormente, el libro resultante de esa primera etapa tenía como cometido ofrecer un panorama más amplio que el relativo sólo a las IIES, por lo que se incluyeron estudios de alcance relativamente limitado sobre sólo 13 de ellas (incluyendo los casos de la UII y la UVI).

Las limitaciones de extensión de esta segunda etapa y publicación, plantearon al comienzo la necesidad de escoger un máximo de sólo cinco experiencias para dedicarles sendos estudios. Posteriormente este límite se logró ampliar a ocho. Aún así, este límite nos obligaba a dejar de profundizar en algunos casos. Forzados a limitar la colección a ocho casos, en primer lugar se optó por aprovechar el conocimiento que ya se había obtenido acerca de los casos de IIES ya estudiados en la primera etapa. Esta decisión se basó en la posibilidad de remitir a los lectores a los respectivos capítulos del libro anterior para ampliar información. De este modo, no sería necesario que los estudios a incluir en el presente libro repitieran de manera detallada alguna información presentada en los del primer libro, que si bien resulta importante no correspondía al foco de interés del presente volumen (por ejemplo, la referida a número de estudiantes, docentes y egresados por año, «carreras» y títulos que se ofrecen, etc.), por lo cual podía ser presentada de manera más sintética, aunque no omitida, para asegurar que de todos modos los capítulos de este libro pudieran ser leídos independientemente de aquellos.

De este modo acabó restringiéndose la colección de casos de referencia de este estudio a los ocho que pueden leerse en los próximos capítulos del libro. Cada uno de ellos presenta características e historias de construcción institucional muy valiosas e interesantes, y reflexiona sobre logros, dificultades, innovaciones y desafíos, a partir de los cuales se ha procurado desprender algunos aprendizajes que se exponen en las próximas secciones de este capítulo, por lo que no se comentará en esta sección sobre ellos. Así, las principales IIES de referencia del análisis y recomendaciones que se exponen en las restantes secciones de este capítulo, son: 1) el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), de Argentina; 2) el Centro Amazónico de Formação Indígena (CAFI), de Brasil; 3) la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK), de Bolivia; 4) la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), de Colombia; 5) la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi», de Ecuador; 6) la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); 7) la Universidad Intercultural de Chiapas, México;

y 8) la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Debe destacarse que, según los casos, dichos análisis y recomendaciones se basan también de manera complementaria en las otras experiencias no tratadas en los siguientes capítulos, sino en el libro resultante de la primera etapa del proyecto (Mato, coord., 2008).

Parece conveniente señalar al menos cuáles son las cinco IIES examinadas de manera más somera en el libro resultante de la primera etapa del proyecto; a las cuales, ante la necesidad de recortar el número de casos a incluir en este libro, no fue posible dedicarles acá sendos capítulos. Así, se optó por no incluir estudios sobre la UVI (Dietz, 2008) y de la UII del Fondo Indígena (Yapu, 2008), decisión que podría considerarse atenuada al menos en parte por sus particularidades institucionales, acerca de las cuales se expuso en párrafos anteriores.

También en respuesta a la necesidad de limitar el número de casos a estudiar, se consideró que si bien la experiencia de cada IIES es relevante por sí misma, también lo es con referencia a un cierto contexto nacional, por lo cual en principio debía evitarse incluir más de un caso por país. Esto llevó a escoger sólo uno de los dos casos desarrollados en Nicaragua incluidos en aquel primer estudio, dejando de lado la oportunidad de profundizar en el caso de la Bluefields Indian and Caribbean University (Chavarría Lezama, 2008). Aplicando un criterio análogo, se optó por no incluir en este libro un estudio sobre el Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella (Hernández Cassiani, 2008).

La aplicación del criterio de no incluir más que una experiencia por país hubiera resultado excesivamente desproporcionado en el caso de México, donde existe un número mucho mayor de casos que en los demás países (nueve en el sistema de la Secretaría de Educación Pública y uno en el de Universidades Jesuitas); los cuales, además, resultan suficientemente diversos entre sí. Así, en vista de la extensión e importancia de la experiencia de las universidades interculturales mexicanas, no se quiso reducir la inclusión de casos de ese país a sólo uno. Por eso se han incluido sendos capítulos sobre dos experiencias cuyos procesos de construcción institucional presentan características muy diferentes entre sí, como son los casos de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), creada hace 4 años por iniciativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), que tiene una historia más larga (fue creada en 2001) y sólo recientemente fue asimilada al sistema de Universidades Interculturales Mexicanas de la SEP. Más aún, este proceso de transformación hace de ella un caso de particular interés y claramente diferenciado del otro. Como consecuencia de la inclusión de estos dos casos, no obstante debió optarse por dejar de lado la posibilidad de dedicar un capítulo a un interesante caso examinado de manera más somera en el libro anterior, el de la Universidad Indígena Intercultural Ayuk (Estrada, 2008), aun cuando este presenta la particularidad de formar parte del Sistema de Universidades Jesuitas. Pese a esto, forzados a reducir el número de casos a estudiar, y en vista de que incluir tres casos mexicanos hubiera sido desproporcionado, se optó por no incluir este caso que tiene una historia más breve (inició labores en 2006) y hasta ahora ha alcanzado un desarrollo menor que los otros dos.

Perfiles y procesos de construcción institucional de los dos subtipos de IIES

Como se mencionaba anteriormente, el avance del proyecto ha permitido identificar un total 22 IIES en la región, incluyendo los casos de la UII del Fondo Indígena, que según se aplique la tipología podría ser vista tanto como una IIESOI (tipo 6.5) o como un arreglo interinstitucional (tipo 4.2), y la UVI, que desde un punto de vista estrictamente jurídico constituye una unidad al interior de una IES «convencional» adscrita a las autoridades centrales (tipo 2.3), aun cuando es considerada parte del sistema de universidades interculturales mexicanas de la SEP.

El libro resultante de la primera etapa del proyecto incluyó estudios breves sobre 13 de esas IIES (Mato, coord., 2008) y el presente volumen incluye sendos capítulos sobre 8 de ellas. Estas IIES, que constituyen las principales referencias de esta y las siguientes secciones del presente capítulo, pueden distribuirse entre dos de los subtipos de la tipología propuesta.

Tres de estos casos corresponden al subtipo de IIES creadas por organismos de Estado (IIESE), y cinco corresponden al subtipo de IIES creadas por dirigentes y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes (IIESIA). Las tres IIESE en cuestión son: el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), de Argentina; la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) y la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), de México. Las cinco IIESIA son: el Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI), de Brasil; la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK), de Bolivia; la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), de Colombia; la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi», de Ecuador; y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN).

La adscripción de cada una de estas instituciones a los mencionados subtipos no debe llevar a ignorar diferencias entre ellas tanto en términos de perfil como de historia institucional de diversa importancia.

Veamos en primer lugar el caso de las IIESE.

El Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), de Argentina, fue creado en 1995 por el Consejo General de Educación de la provincia del Chaco, institucionalizando así la serie de experiencias de cursos de capacitación para docentes de Educación Bilingüe Intercultural que comenzaron a desarrollarse en esa provincia desde 1987, en respuesta a demandas y propuestas de dirigentes y organizaciones indígenas. El funcionamiento del CIFMA está sostenido por fondos del Ministerio de Educación de la mencionada provincia, a la que debe rendir cuentas no sólo económicas sino también institucionales y académicas.

Por otro lado, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) fue creada en 2001 por el Honorable Congreso del estado mexicano de Sinaloa, que la adscri-

bió a la Secretaría de Educación Pública de ese estado. De este modo, se hizo cargo de una institución cuyo origen se remonta a las actividades que el Departamento de Etnología de la Universidad de Occidente desarrolló de manera permanente desde 1982, es decir que sus actividades comenzaron como una unidad interna de una IES. En 2004, la UAIM comenzó un proceso de transformaciones que condujo a que en octubre de 2005 pasara a ser incluida en el subsistema de Universidades Interculturales mexicanas, creado desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) federal. Hasta entonces su presupuesto había dependido exclusivamente de fondos del estado de Sinaloa, pero desde entonces también recibe fondos federales.

En tanto, la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) fue creada por un decreto del gobierno del estado de Chiapas, como parte del subsistema de Universidades Interculturales promovidas por la CGEIB de la SEP. Esta universidad, como la UAIM, recibe su presupuesto y rinde cuentas tanto a las autoridades de educación estatales como federales.

Debe notarse que si bien las tres instituciones antes mencionadas sostienen relaciones de consulta y colaboración con dirigentes y organizaciones indígenas de sus respectivas jurisdicciones, o según el caso incluyen representantes de éstas en sus órganos colegiados de asesoría, éstas no participan de manera directa en la toma de decisiones; y si bien se les rinde cuentas de actividades, éstas tampoco tienen la facultad de aprobar o desaprobar las mismas.

Este último es precisamente el aspecto institucional que tienen en común todas las IIESE, incluso otras que no son objeto de capítulos en este libro, como las siete restantes del subsistema de universidades interculturales mexicanas (Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, la Universidad Veracruzana Intercultural, la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo y la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero), entre otras.

Esto mismo es justamente lo que las diferencia de las IIESAI, cuyos órganos de gobierno incluyen representantes de las dirigencias y/u organizaciones indígenas que las han creado y/o impulsado activamente su creación. Desde luego, existen otros tipos de diferencias, por ejemplo en los idearios que orientan a unas y otras instituciones, las cuales en mayor o menor medida pueden comprenderse como asociadas a esta diferencia institucional. Además, según los casos, suele haber también significativas diferencias respecto a disponibilidad presupuestaria y/o de reconocimiento de títulos, como se verá en los próximos párrafos. Pero, como los capítulos dedicados a estas tres experiencias permiten observar, también existen diferencias de diversa índole entre estas tres IIESE.

Para comenzar, las dos instituciones mexicanas tienen el carácter de universidades y ofrecen oportunidades de formación en varios campos profesionales; mientras CIFMA, la institución argentina, es de carácter terciario y se especializa en la forma-

ción de docentes. Otras diferencias significativas se relacionan con las diferentes historias de construcción institucional de cada una de estas experiencias. No es el objetivo de este capítulo parafrasear de manera resumida lo que exponen en detalle los siguientes capítulos, pero básicamente se puede señalar que, como ilustran esos textos y uno de carácter abarcador de la experiencia de creación de las universidades interculturales mexicanas incluido en el libro anterior (Schmelkes, 2008), el proceso de construcción institucional de cada una de estas IIESE presenta particularidades de interés, y en todos los casos puede observarse la existencia de dificultades, o según los casos, incluso conflictos asociados tanto a la condición intercultural de estas instituciones, como a otros factores relacionados con los muy diversos contextos locales en que han sido creadas. Pero hay otras diferencias significativas.

La creación de las universidades interculturales en México ha sido y es una política de Estado a nivel nacional, desarrollada desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) de ese país (equivalente a lo que en otros países sería el Ministerio de Educación) desde 2003, y en cuyo marco, como se mencionó anteriormente, actualmente desarrollan actividades nueve IIESE. Otra diferencia es que estas universidades participan de la Red de Universidades Interculturales mexicanas, a través de la cual colaboran entre sí y sostienen intercambios sobre este modelo. Más aún, este modelo es objeto de reflexiones tanto desde la SEP (Casillas Muñoz, 2004; CGEIB, 2004, 2006; Schmelkes 2006, 2007, 2008) y esas universidades (Dietz, 2008; Fábregas Puig, 2008, 2009; Guerra, 2008; Guerra y Meza Hernández, 2009; entre otras publicaciones de protagonistas de esas experiencias), como desde otros ámbitos, ya que en la actualidad se están realizando varias tesis de maestría dedicadas a estudiar estas experiencias y modelo.

Por su parte, CIFMA es una iniciativa desarrollada a nivel de una provincia argentina, es decir no es parte de una política del Estado nacional. En este sentido, la única experiencia que podría compararse con la de la creación de las universidades interculturales mexicanas es la creación de tres universidades indígenas por parte del Estado nacional boliviano, la cual, como ya se mencionó, apenas acaba de ser puesta en práctica.

En contraste con el grupo de las IIESE antes comentado, tenemos que las IIESAI comparten el rasgo distintivo de que su creación se debe al accionar de dirigencias y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes, que, según los casos, las han creado por sí mismas o han impulsado proactivamente su creación, y que, por estas razones, mediante modalidades diversas cuentan con representantes directos en sus órganos de dirección y/o ejercen diversos tipos de funciones de evaluación y control. Sin embargo, pueden existir diferencias significativas entre ellas, como en efecto puede observarse incluso al comparar los cinco casos incluidos en este volumen.

En primer lugar, cabe mencionar que mientras el Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI), de Brasil; la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK), de Bolivia; la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), de Colombia; y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi» (UINPI-AW), de Ecuador; han sido creadas por dirigentes y/u organizaciones

indígenas, la creación de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) procede en primer lugar de la iniciativa de dirigentes afrodescendientes en su mayoría e indígenas en menor proporción de las dos regiones autónomas de Nicaragua. No obstante, URACCAN cuenta tanto con estudiantes y docentes indígenas como afrodescendientes, y es plenamente considerada una «universidad indígena» tanto por el Fondo Indígena, que la ha integrado como parte de la red de su UII, en la cual participa activamente, como, entre otras, por la UAIIN y la UINPI-AW que son sus pares y socias en esta red.

Otra diferencia significativa es que mientras CAFI, UNIK, UAIIN y UINPI-AW fueron creadas de manera directa por las mencionadas dirigencias y/u organizaciones indígenas, URACCAN fue creada por iniciativa de dirigencias mayoritariamente afrodescendientes y en menor proporción indígenas, pero éstas no crearon la universidad por sí mismas, sino que desarrollaron diversos tipos de acciones hasta que lograron que su iniciativa fuera aceptada por el Estado, lo cual en buena medida lograron precisamente gracias a la condición de autonomía de esas regiones de Nicaragua. En este último sentido, tal vez el caso de URACCAN podría considerarse semejante al de CIFMA de Argentina. Sin embargo, una diferencia significativa respecto de este último es que en el caso de URACCAN esa dirigencia tiene representación directa en los órganos directivos de la universidad, lo que no ocurre en el otro caso.

Una consecuencia importante de la manera en que ha sido creada URACCAN y de la autonomía de la región, es que la Ley General de Educación del año 2006 acuña el término «Universidades Comunitarias Interculturales», lo cual visibiliza de manera explícita las particularidades de esta universidad. Otra consecuencia significativa de la manera peculiar en que fue creada URACCAN, es que los títulos que otorga son reconocidos por el Estado; y otra es que recibe fondos del gobierno nacional, del mismo modo en que lo hacen las restantes universidades públicas (en el sentido legal y usual del término, que en nuestra tipología no hemos aplicado para reconocer la condición «pública» que «de hecho» suelen tener las IIESAI y/o la cual continúan reclamando).

Estos dos rasgos diferencian a URACCAN de los casos de CAFI, UNIK y UAIIN, que no reciben fondos de los respectivos Estados y sus títulos aún no son reconocidos por estos. Aunque, para ser más precisos, se debe señalar que los títulos que otorga UAIIN gozan de reconocimiento en virtud del particular estatuto de los resguardos indígenas en Colombia, pero este sólo tiene validez dentro de esa región. Además, hasta la fecha no existe un documento del gobierno nacional que reconozca su caso particular de manera explícita, como se explica en el capítulo anexo y en el estudio sobre este caso incluido en el libro resultante de la primera etapa del proyecto (Bolaños, *et al.*, 2008). No obstante, estas tres IIESAI han comenzado y continúan desarrollando actividades desde hace años mientras continúan luchando por presupuesto y reconocimiento de sus títulos.

También cabe señalar que mientras CAFI ha hecho esto contando con apoyo de una organización ambientalista internacional, la UNIK lo hace con apoyo de dos universidades europeas y otras bolivianas, y la UAIIN con apoyo de un par de IES co-

lombianas. En contraste con esos casos, la UINPI-AW solo comenzó a funcionar plenamente cuando su creación fue aprobada por el Congreso y autoridades educativas de Ecuador, lo cual asegura el reconocimiento de sus títulos por el Estado. En este sentido el caso de la UINPI-AW resulta semejante al de URACCAN, pero hay diferencias, porque mientras URACCAN forma parte del sistema «público», en el sentido de «del Estado», y por tanto recibe fondos públicos, aun cuando estos resulten insuficientes; UINPI-AW no recibe fondos de este, que ha aprobado su funcionamiento bajo la forma jurídica de universidad «privada».

Estas precariedades presupuestarias hacen que las IIESIA dependan en buena medida de su propia capacidad de generación de fondos (por ejemplo, vía la venta de productos y/o servicios) y de fondos provenientes de agencias gubernamentales extranjeras, fundaciones, organizaciones de cooperación internacional, organizaciones no-gubernamentales e IES «convencionales» del respectivo país y/o del exterior.

Por todo lo anterior, no resulta azaroso que en los capítulos sobre las experiencias de CAFI, UNIK, UAIIN y UINPI-AW, sus autores expresen explícita y enfáticamente que la creación y desarrollo de estas instituciones está asociada a las luchas del movimiento indígena y al interés en la formación de cuadros técnicos y dirigentes que respondan a los proyectos de vida de comunidades y organizaciones indígenas. Estas características seguramente también pueden contribuir a comprender por qué, aun cuando el currículum de todas incluye «saberes occidentales», todas ellas tienen como principal cometido formar profesionales, sí, pero de maneras y con orientaciones pertinentes con la diversidad cultural propia de sus contextos sociales de referencia y con las particularidades locales y regionales (lo cual suelen oponer a la orientación de las IES «convencionales» a formar profesionales para el «mercado laboral», sin consideraciones sobre las necesidades y demandas locales y/o regionales).

Una diferencia importante entre CAFI y las restantes cuatro IIESAI mencionadas, es que CAFI sólo tiene estudiantes indígenas, en tanto las otras tienen también estudiantes «mestizos» y/o afrodescendientes según los casos. Esta característica no impide calificar a CAFI de institución intercultural en vista de los argumentos presentados en páginas anteriores. CAFI es una IES intercultural porque su currículum incluye y articula saberes, modos de producción de conocimiento y de aprendizaje propios de varias tradiciones culturales indígenas y de la ciencia occidental; integra estudiantes de muy diversos pueblos indígenas y su cuerpo docente incluye no sólo miembros de diversas etnias indígenas, sino también «blancos».

Esta breve enumeración de las características más salientes del perfil e historia institucional de cada una de estas instituciones, puede resultar indicativa del hecho de que estas cinco instituciones se han creado y continúan desarrollando en el marco de diferencias, tensiones, y/o conflictos, relacionados no sólo con su condición intercultural, sino también con su origen asociado a iniciativas de organizaciones indígenas, como podrá observarse con más propiedad al leer los respectivos capítulos. Tal vez, la experiencia de URACCAN resulte menos compleja respecto de este particular, y en cierto modo más semejante a la de las tres IIESE comentada anteriormente. En cualquier caso, todas ellas han debido y continúan teniendo que desarrollar sus

propios proyectos en el marco de regulaciones normativas que responden a otras visiones de mundo, y permanentemente deben «negociar» las interpretaciones y acciones prácticas asociadas a sus propias visiones de mundo, con las visiones de mundo, valores, culturas institucionales y profesionales propias de las diversas instituciones de los Estados, autoridades y burocracias educativas y políticas, y según los casos y de maneras particulares, también con sectores de sus propios cuerpos docentes y/o estudiantado proveniente de otros tipos de experiencias educativas.

Logros, dificultades, innovaciones y desafíos de las IIES

En vista de las dificultades que han enfrentado todas estas IIES en sus procesos de creación y/o en su desarrollo y transformaciones institucionales, la mayoría de ellas derivadas precisamente de su condición intercultural, otras de estrecheces económicas y/o precariedades presupuestarias, a las que se han añadido las de reclutar y/o formar docentes idóneos para los retos particulares que sus circunstancias de trabajo demandan, debe comenzar por reconocerse que ya el solo hecho de que hayan logrado llegar a existir y sostener actividades regulares durante los años que cada una de ellas lleva haciéndolo, y que casi todas ellas ya han logrado tener una o más cohortes de graduados, constituyen de suyo un muy importante logro.

Nada de lo que han conseguido les ha resultado sencillo. Crear y llevar adelante IES con las particularidades que les son propias y en medio de las dificultades en que deben hacerlo, tiene incluso mucho de heroico, y esto no puede pasarse por alto. Al contrario, debe ser destacado en primer término. A este primer logro podemos agregar otros de importancia.

Todas estas instituciones, a través de diversas modalidades, han logrado diseños curriculares innovadores que responden a necesidades, demandas y propuestas particulares de las poblaciones a las cuales dirigen su trabajo. Esto se expresa tanto en las «carreras» que ofrecen como en las modalidades de aprendizaje que ponen en práctica, así como en los tipos de relaciones con las comunidades que desarrollan. En este sentido, estas IIES han producido innovaciones importantes de las cuales muchas IES «convencionales» podrían desprender aprendizajes importantes.

Mientras en la actualidad un porcentaje significativo de los profesionales provenientes de las IES «convencionales» no logran encontrar un «empleo» o algún otro tipo de inserción en el «mercado laboral», por lo cual acaban migrando al exterior o a las grandes ciudades de su respectivo país (cuando no provienen de ellas mismas) en busca de mejores oportunidades, sucede que los profesionales y técnicos egresados de las IIES encuentran empleo u oportunidades de aplicar lo aprendido a través de sus propios emprendimientos productivos, tan pronto terminan sus estudios, o, según los casos, inician y culminan estos estando en servicio.

Esto no es azaroso, ni se explica por la relativamente pequeña escala de estas instituciones. Por el contrario, responde a los *conceptos de calidad y pertinencia que*

de manera combinada orientan la labor de estas IIES, los cuales se explican en buena medida por los tipos de relaciones existentes entre estas instituciones y las poblaciones a cuyas necesidades y/o proyectos de vida éstas responden. Es importante destacar que este tipo de logro tampoco puede atribuirse simplistamente a un asunto relativo a «nombres» y/o temática u orientación general de las carreras que ofrecen, sino que se explica por sus diseños curriculares, por la integración de docencia, investigación y extensión, por la articulación de diversos saberes y formas de aprendizaje, ensayando formas novedosas de colaboración intercultural en la docencia y la investigación y producción de conocimientos.

Esos y otros criterios orientadores de su trabajo se expresan de maneras concretas, por ejemplo, en iniciativas como las llamadas «comunidades de aprendizaje» y diversas modalidades de «aprender haciendo» en contexto «real», en lugar de «en aula»; así como por diseñar períodos y actividades curriculares tomando en consideración los calendarios productivos y sociales particulares de sus contextos, y/o por crear sedes y/o programar actividades en localidades en las cuales se encuentra la población a la que buscan servir; y, en general, por el desarrollo y puesta en práctica de una diversidad de recursos que resultan innovadores, cuando se compara con las formas de trabajo más frecuentes en las IES «convencionales» (en cuyo marco en ocasiones se desarrollan alternativas semejantes a las que estamos estudiando, pero que no son lo mayoritario o dominante en esas IES, sino ensayos o prácticas relativamente excepcionales, o que tienen carácter experimental y que en no pocas ocasiones son motivo de desconfianza por parte de los sectores más «convencionales»), como puede apreciarse a través de algunas de sus experiencias concretas comentadas en los próximos capítulos.

Otro logro que debe destacarse es que estas IIES contribuyen al fortalecimiento y/o recuperación de lenguas y saberes de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, a su sistematización y difusión, así como a su puesta en relación entre sí y con saberes occidentales. Pero no sólo eso sino también, y muy importante, como se explica en los próximos capítulos, no hacen esto sólo mirando hacia el pasado (operación que, en cualquier caso, casi siempre resulta necesaria y que también practican las IES «convencionales» respecto a las referencias «civilizatorias» que las orientan), como suele pensarse de maneras prejuiciosas, sino especialmente hacia el presente y el futuro.

Existen muchos prejuicios que tienden a ver las experiencias del tipo de las IIES como si estuvieran ancladas en el pasado. Son los mismos prejuicios e ignorancia desde los cuales se suele mirar hacia los pueblos indígenas como si estos vivieran «atrapados» en el pasado, que por ejemplo se expresan en el uso de fórmulas de circulación mediática tales como «nuestros antepasados contemporáneos». En contraste con ello, y como los capítulos siguientes ilustran, estas IIES trabajan proactivamente en dar respuestas innovadoras a problemas y necesidades contemporáneas y en contribuir a la construcción de los proyectos de futuro de estos pueblos, a partir de sus propias visiones de mundo, conocimientos y valores.

El detalle que puede crear dificultades de comprensión en algunos ámbitos sociales, es que estos proyectos de futuro generalmente expresan intereses de autonomía

respecto de la predominancia de los modelos societarios monoculturales usualmente promovidos desde los Estados. Esos intereses de autonomía suelen encontrar sentido no sólo en la necesidad e interés en responder a los problemas y desafíos que estos grupos de población deben enfrentar en la actualidad, sino también, a la vez, en los valores y cosmovisiones que les son propios, que tienen su propia (la reiteración del término es necesaria) historia, es decir, que tienen pasado. Del mismo modo que también tienen «pasado» y construyen sentido respecto de él y de ciertas visiones de mundo y sistemas de valores, los proyectos de «desarrollo», «desarrollo humano», «desarrollo sostenible», «progreso», mejora de la «calidad de vida», ampliación del consumo y otros que suelen plantearse los Estados y otros sectores de esas mismas sociedades nacionales, de las cuales estos pueblos en la actualidad forman parte -lo cual no suelen poner en cuestión, incluso aunque históricamente esto no haya ocurrido por elección propia. Pero «formar parte» de una sociedad nacional no obliga de suyo, ni a estos pueblos, ni a otros segmentos de esas sociedades, a compartir una cierta cosmovisión nacional que a lo largo de la historia se ha convertido en socialmente hegemónica, y que generalmente es monocultural e intolerante con cualquier forma de diversidad, como no sea respecto de las orientaciones de consumo.

No debería sorprender que estos pueblos, y las IIES que de un modo u otro les pertenecen y/o toman seriamente en cuenta sus necesidades y propuestas, también consideren su propia historia al proyectar su futuro. Sus proyectos de futuro responden a intereses de sostenibilidad de sus modos de vida y el ambiente en que se desenvuelven, así como a lo que muchas de estas IIES, organizaciones y dirigencias, al expresarse en castellano, crecientemente suelen llamar «Buen Vivir», o según los casos «Bien Vivir». Esta es una idea que no resulta fácil comprender fuera de las respectivas cosmovisiones, pero a la cual parece posible aproximarnos si la pensamos como síntesis de las ideas de calidad de vida, desarrollo humano y desarrollo sostenible, propias de las visiones de mundo hegemónicas en los medios políticos y universitarios predominantes en América Latina.

Sería un grave error, particularmente entre sectores «ilustrados» de nuestras sociedades, mirar con desdén, producto de la soberbia que históricamente ha caracterizado al proyecto de la modernidad occidental, la contribución de las IIES al fortalecimiento y desarrollo de los proyectos de vida autónomos, sostenibles y orientados por ideas propias de «Buen Vivir» de las comunidades y pueblos a los que éstas sirven. Grave no sólo porque se supone que lo propio de la ciencia y las humanidades es moverse más allá de los prejuicios e indagar permanentemente, sino también, y particularmente, porque la crisis ambiental, social, política, y económica, que crecientemente se reconoce afecta al mundo que ha resultado del proyecto occidental moderno, no hace nada aconsejable asumir actitudes de desprecio fundadas en una pretendida superioridad occidental.

Pero, además, y con actitud pragmática, sería un grave error mirar con desdén hacia estas experiencias innovadoras porque estas IIES, desde sus ámbitos de actuación y con el alcance que sus escalas de acción permiten, contribuyen de manera directa a resolver problemas de desempleo, migración a las grandes ciudades y/o a países «desarrollados», descomposición de redes sociales y familiares, crisis de valo-

res, anomía, violencia y criminalidad, que crecientemente amenazan la sostenibilidad de las sociedades nacionales de las cuales las poblaciones a las que sirven forman parte. Por estas razones, parece necesario enfatizar que estas IIES, sus idearios y prácticas, no sólo son valiosas en sí mismas y por los beneficios que reportan de maneras directas a las comunidades a las cuales procuran servir, sino que además pueden ser vistas como espacios de innovación que podrían aportar valiosas ideas a otros tipos de IES.

Desde luego, no es posible ni se trata de pensar en traslaciones mecánicas de innovaciones y/o recursos. Se trata en cambio de estudiar y evaluar estas experiencias en relación con sus contextos y sólo a partir de allí tratar de ver qué se puede aprender de ellas y cómo.

Lo anterior no implica que estas IIES no tengan problemas propios, más allá de los presupuestarios, que no puedan ser mejoradas y/o que no tengan nada que aprender de las IES «convencionales». Por el contrario, sus dirigencias suelen estar conscientes de al menos algunas de sus debilidades, de allí que con frecuencia recurran a alianzas con, y/u otras modalidades de apoyo desde, IES «convencionales» y/u otros tipos de instituciones. Hacer esto es propio de su búsqueda intercultural, y en los capítulos siguientes se exponen algunos ejemplos al respecto.

Tal vez uno de los ámbitos en el cual estas IIES acusan mayores necesidades es el que podría denominarse «desarrollo institucional». Por supuesto, las formas de responder a estas necesidades no pueden «importarse» mecánicamente desde la experiencia de instituciones que, como las IES «convencionales», responden a visiones de mundo y valores que resultan ajenos, y en particular porque institucionalmente hablando esas otras IES son «monoculturales». También en este caso es necesario poner los aprendizajes en contexto y ver cómo estos pueden ser apropiados de maneras pertinentes y útiles.

Construir y desarrollar «*instituciones interculturales*» implica retos particulares sobre los cuales existe poca experiencia y bibliografía. En este sentido, resulta interesante considerar, por ejemplo, una de las reflexiones que se ofrecen en el capítulo sobre la experiencia de CAFI, en la que se llama la atención respecto a que el planeamiento a largo plazo no es algo propio de los pueblos indígenas, pero que el presente histórico les obliga a encarar. Así como ése, hay otros temas que implican retos y desafíos particulares, como por ejemplo los relativos a toma de decisiones privilegiando la construcción de consensos antes que los tiempos establecidos por agentes externos, o las numerosas implicaciones que hacia adentro de estas instituciones tiene el respeto y valoración por las decisiones de las comunidades y/o por las maneras particulares en que en muchas de estas se manejan las relaciones individuo-comunidad, y el sistema de compromisos que esto acarrea.

El caso es que estas *instituciones interculturales* se ven ante el desafío de tener que responder simultáneamente tanto a las culturas o visiones de mundo de las comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes a las cuales procuran servir con atención a sus particularidades, como a las culturas y/o visiones de mundo de otros

grupos de población a los cuales también buscan atender, así como a las de los Estados y sus políticas educativas, de ciencia y técnica y –según los casos- de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, a cuyos sistemas de evaluación, reconocimiento, acreditación, promoción y control de actividades y logros están sujetas. Estos complejos y multifacéticos contextos son los escenarios en los cuales las IIES deben construir sus propios caminos y desarrollarse como instituciones. He ahí uno de los factores clave para comprender los retos y desafíos que enfrenta el desarrollo institucional de las IIES, tipos particulares de IES de carácter intercultural, precisamente porque se trata de *instituciones interculturales*.

Conclusiones y recomendaciones

Con base en lo hasta aquí expuesto, así como en las conclusiones y recomendaciones ofrecidas en los estudios de las experiencias de las ocho IIES particulares que se presentan en los próximos capítulos, resulta plausible sostener lo siguiente:

- 1) Las instituciones interculturales de educación superior (IIES) constituyen un conjunto diverso de modalidades institucionales novedosas en el campo de la educación superior, que, según los casos, han sido impulsadas y/o sostenidas por Estados, organizaciones indígenas y afrodescendientes, instituciones de educación superior (IES) «convencionales», organismos de cooperación internacional y otros actores sociales, con propósitos diversos pero en general afines a la idea de hacer que la educación superior sea pertinente con la diversidad cultural característica de los respectivos contextos locales y nacionales.
- 2) Entre los principales logros de las ocho IIES estudiadas en este proyecto, cabe destacar los siguientes: i) mejoran las posibilidades de que individuos indígenas, afrodescendientes y otros usualmente no atendidos por las IES «convencionales» accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios; ii) ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades a las que sirven y la relacionan con oportunidades locales y regionales de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad; iii) desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada; iv) integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades; v) integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento; vi) valorizan e incorporan lenguas y saberes propios de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos; vii) desarrollan docencia e investigación orientados por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible; viii) forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades; ix) contribuyen a evitar la «fuga de cerebros» desde los contextos en que desarrollan sus actividades hacia las grandes ciudades y otros países; x) contribuyen al «Buen Vivir» y/o al desarrollo humano y sostenible en los contextos en que desarrollan actividades; xi) han desarrollado

innovaciones educativas que pueden resultar de interés para las IES «convencionales» y para los formuladores de políticas educativas.

- 3) El reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, que desde hace aproximadamente un par de décadas han pasado a formar parte de constituciones nacionales, acuerdos y tratados internacionales, y declaraciones de gobiernos e instituciones de los Estados, deben expresarse en los sistemas educativos nacionales. Para ser de calidad y contribuir a la construcción de sociedades democráticas, los sistemas educativos deben ser pertinentes con la diversidad propia de cada sociedad. Es decir, deben hacerse cargo plena y profundamente de esa diversidad y estimular la formación de ciudadanos conscientes de ella y comprometidos con la construcción de sociedades interculturalmente equitativas.
- 4) Es necesario interculturalizar los sistemas educativos en su conjunto, a todos los niveles, desde la escuela inicial hasta la educación superior.
- 5) La educación intercultural debe ser para todos los ciudadanos, no sólo para aquellos que desde la visión dominante resultan «diferentes». Esto es condición necesaria para democratizar la vida de sociedades cuya diversidad ha sido reconocida incluso en sus constituciones nacionales. No hacerlo así implica dejar tal reconocimiento en un nivel meramente retórico.
- 6) Interculturalizar las instituciones de educación superior es un elemento indispensable y clave para lograr la construcción de sociedades democráticas interculturalmente equitativas, porque ellas cumplen un papel muy importante en la formación de ciudadanos en general, de cuadros técnicos y dirigentes, y de los docentes de todos los niveles educativos. En este sentido y de manera análoga a lo afirmado anteriormente para los sistemas educativos en su conjunto: es necesario interculturalizar todas las instituciones de educación superior, no sólo aquellas dirigidas a quienes desde la visión dominante resultan «diferentes».
- 7) Interculturalizar las instituciones de educación superior es un elemento indispensable y clave para desarrollar formas de colaboración intercultural en la producción de conocimientos en todos los ámbitos significativos para las sociedades contemporáneas. Esto demanda valorizar la diversidad y construir formas de colaboración intercultural en la producción de conocimientos en todos los campos y disciplinas en que, hasta el presente, se ha organizado la investigación y formación en educación superior; en el entendido de que la configuración de estos campos, así como las «fronteras» entre disciplinas, también deben ser objeto de revisión, algo que, de hecho, hace tiempo es objeto de reflexión y práctica por parte de un número creciente de comunidades científicas.
- 8) Interculturalizar la educación superior demanda la revisión curricular de todas las IES. Esto implica lograr que los planes de estudio incluyan y pongan en relación la diversidad de visiones de mundo, valores, saberes acumulados, formas de producción de conocimiento e innovaciones y modos de aprendizaje,

que resulten significativos en el marco de los respectivos contextos locales, nacionales e internacionales.

- 9) Interculturalizar la educación superior con atención a la diversidad de contextos locales y nacionales, implica la necesidad de desarrollar respuestas particulares apropiadas a los respectivos contextos. No parece posible, ni deseable, pensar en un modelo único de educación superior intercultural, esto sería un contrasentido respecto a la exigencia de reconocimiento y valoración de la diversidad.

Para avanzar en el logro de los objetivos expuestos en los numerales anteriores, parece conveniente hacer las siguientes recomendaciones puntuales:

- 1) Se recomienda a las agencias gubernamentales e IES de la región promover la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en el sistema educativo en general, y en la educación superior (ES) en particular.
- 2) Se recomienda a las agencias gubernamentales e IES de la región poner en práctica y/o extender el alcance de políticas y programas orientados a promover la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en la ES. Para lo cual se considera especialmente necesario mejorar particularmente el acceso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la educación superior, así como sus oportunidades de exitoso avance y graduación.
- 3) Se recomienda a las agencias gubernamentales con competencias en la materia, 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. En este sentido, se sugiere que estos criterios respondan 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. En consecuencia, se sugiere generar y aplicar de manera integrada indicadores de calidad, pertinencia y relevancia.
- 4) Aun cuando los indicadores cuantitativos no carecen de importancia, ellos resultan insuficientes para evaluar el desempeño de las IES, de cualquier tipo que sean, «convencionales» o diferenciadas. Por eso suele recurrirse a indicadores de «calidad». La evaluación de la calidad es indisoluble de consideraciones de pertinencia y relevancia, lo que necesariamente 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», ése es un error. La «flexibilidad» debe entenderse asociada a «diferenciación» y pertinencia con la diversidad de contextos sociales. La evaluación de la contribución de la labor de estas IES y programas, como la de sus docentes e investigadores, requiere dise-

ñar instrumentos y procedimientos particulares para evaluarlas, en atención a la especificidad de las propuestas.

- 5) Se recomienda a las agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación, facilitar apoyo técnico y económico a las IES y programas comprometidos con la valoración y promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad, con especial atención a los orientados a atender necesidades y demandas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes.
- 6) Se recomienda a las agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación, crear y/o fortalecer oportunidades de mejoramiento profesional y formación de postgrado para docentes e investigadores que se desempeñan en IES y programas comprometidos con la valoración y promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad, con especial atención a los orientados a atender necesidades y demandas de pueblos y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.
- 7) Se recomienda a las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación, promover la valoración de los saberes, modos de producción de conocimiento y modalidades de aprendizaje propias de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes. En este sentido, se sugiere desarrollar formas prácticas de colaboración intercultural en la producción y aplicación de conocimientos, el desarrollo de innovaciones y su aprovechamiento en procesos de aprendizaje. La tan en boga idea de «diálogo de saberes» debe servir no sólo para incluir contenidos referidos a cosmovisiones, historias, taxonomías y otros conocimientos de diversos pueblos en el currículum, sino también para promover formas prácticas de colaboración intercultural en la producción y aplicación de conocimientos y en el desarrollo de innovaciones.
- 8) Se recomienda a las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación, promover y/o apoyar la realización de investigaciones orientadas a conocer y comprender las experiencias que vienen desarrollando las IIES y otras modalidades de IES y programas orientados a responder a necesidades, demandas y propuestas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes. Se sugiere dar especial atención a las experiencias que vienen desarrollando, en términos de colaboración intercultural, en la producción y aplicación de conocimientos, y su aprovechamiento en procesos de aprendizaje, así como a sus contribuciones al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la calidad de vida y «Buen Vivir» de las comunidades con las que trabajan.
- 9) Se recomienda a las agencias intergubernamentales y de cooperación, y especialmente al IESALC, en tanto organismo regional especializado en ES, apoyar el desarrollo de mecanismos regionales de colaboración entre IES comprometidas con la promoción de la diversidad cultural y de la interculturalidad con equidad en educación superior. Actualmente, existen algunas redes de alcance parcial dentro del campo que funcionan de manera estable, pero hasta el mo-

mento la consolidación de una red y/u otros mecanismos de colaboración de alcance ampliamente abarcador se ha visto afectada por insuficiencias de apoyo técnico y económico.

- 10) Se recomienda a las IIES, otras IES interesadas y al IESALC, en tanto organismo regional de la UNESCO especializado en educación superior, trabajar para lograr la emisión de una «Declaración para la Promoción de la Diversidad Cultural y de la Interculturalidad con Equidad en la Educación Superior». Esta Declaración, cuya conveniencia deriva de los resultados de la investigación realizada, así como de los efectos comprobados que instrumentos internacionales de este tipo suelen tener en este campo en particular, podría enmarcarse en la Convención de la UNESCO sobre Protección y Promoción de la Diversidad Cultural; así como en la Declaratoria del Segundo Decenio de los Pueblos Indígenas; el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT); la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas.

Adicionalmente, cabe enfatizar que la emisión de la Declaración propuesta tiene dos importantes antecedentes en el ámbito de la educación superior. Cronológicamente cabe mencionar, en primer lugar, la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI emitida por la Conferencia Mundial de Educación Superior, reunida en París en 1998, la cual estableció que una de las misiones centrales de la educación superior es ayudar a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y diseminar las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural. Otro antecedente, más reciente, así como más explícito, proviene de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES-2008) reunida en Cartagena de Indias, del 4 al 6 de junio de 2008, en la cual participaron más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional (incluyendo directivos, docentes, investigadores, estudiantes, funcionarios, representantes de organismos nacionales, regionales e internacionales y otros interesados en Educación Superior), la cual emitió una Declaración Final que incluye algunos valiosos planteamientos sobre el tema. Así, en su acápite C-3, la Declaración sostiene: «Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector». Mientras que en el acápite D-4 agrega: «La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región». (<http://www.cres2008.org/es/index.php>, fecha de consulta: 05/05/2009)

Referencias Bibliográficas

- Aguirre Beltrán, Gonzalo ([1957]1992) *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*. México: Fondo de Cultura Económica. Original publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México, 1957.
- _____ ([1955]1994) *Programas de salud en la situación intercultural*. México: Fondo de Cultura Económica. Original publicado por el Instituto Nacional Indigenista, México, 1955.
- Barreno, Leonzo (2003) Educación superior indígena en América Latina. En: UNESCO-IESALC (comp.), *La educación superior indígena en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, págs.: 11-54.
- Blum, Elissa (1993) Making Biodiversity Conservation Profitable. *Environment* 35(4): 16-45 (Heldref Publications and Helen Dwight Reid Educational Foundation).
- Bolaños, Graciela, Libia Tattay y Avelina Pancho (2008) Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 211-222.
- _____ (2009) Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural-UAIIIN: Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 155-190.
- Bowen, Consuelo (1999) *La propiedad industrial y el componente intangible de la biodiversidad*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Corporación Editora Nacional.
- Brush, Stephen B. (1993) Indigenous Knowledge of Biological Resources and Intellectual Property Rights: The Role of Anthropology. *American Anthropologist* 95⁽³⁾: 653-671
- Brysk, Alison (2000) *From Tribal Village to Global Village. Indian Rights and International Relations in Latin America*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Casillas Muñoz, María de Lourdes (2004) «Educación superior y estrategia de atención con equidad a los pueblos indígenas de México». Ponencia presentada en el Seminario Regional sobre la Situación y Perspectivas de la Educación Superior Indígena en América Latina, Oruro, Bolivia, 14 y 15 de octubre, organizado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Chavarria Lezama, Pedro (2008) La interculturalidad: un desafío ineludible de la *Bluefields Indian & Caribbean University*. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 393-400

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

CGEIB - Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2004) *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del segundo encuentro regional*. México D.F.: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.

_____ (2006) *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México D.F.: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.

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: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 171-195.

_____ (2004) *Educación Superior Indígena en Nicaragua*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Disponible en www.unesco.org.ve.

Dávalos, Pablo (2002) Movimiento indígena ecuatoriano: Construcción política y epistémica. En Daniel Mato (coordinador), *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: Universidad Central de Venezuela y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), págs.: 89-97.

Didou Aupetit, Sylvie y Eduardo Remedi Allione (2006) *Pathways to Higher Education: Una Oportunidad de Educación Superior para Jóvenes Indígenas en México*. México DF: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES.

Dietz, Gunther (2008) La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs. 359-370.

Dimas Huacuz, Bertha (2006) ¿Interculturalidad de papel? Apuntes sobre la idea de Universidad Indígena. *Educación Superior: Cifras y Hechos* 5(27-28): 36-41 (revista publicada por CEIICH de la UNAM).

Estrada, Guillermo (2008) Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 371-380.

Fabian, Edda y Luis E. Urrutia (2004) *Educación superior para los pueblos indígenas: Caso Guatemala*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve.

Fábregas Puig, Andrés (2008) La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación supe-*

rior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 339-348.

_____(2009) Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México. En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 251-278.

Foster, George ([1951]1955) *Análisis de un programa de ayuda técnica*. México DF: Instituto Nacional Indigenista. Serie Mimeográfica. 2da Reimpresión. Traducción de la edición mimeográfica de la Smithsonian Institution, Washington D.C., 1951.

García, Fernando (2004) *La educación superior Indígena en Ecuador*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve

Guerrero, Fernando (2005) *Población indígena y afrodescendiente en Ecuador. Diagnóstico demográfico a partir del Censo 2001*. Santiago de Chile: CEPAL

Giracca, Anabella (2008) EDUMAYA: una experiencia de educación superior intercultural desde la Universidad Rafael Landívar. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 307-316.

Greene, Shane (2004) Indigenous People Incorporated? Culture as Politics, Culture as Property in Pharmaceutical Bioprospecting. *Current Anthropology* 45(2): 211-224.

Guerra García, Ernesto (2008) La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 349-358.

Guerra García, Ernesto y María Eugenia Meza Hernández (2009) El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 215-250.

Hernández Cassiani, Rubén (2008) Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 255-262

Hooker Blandford, Alta Suzzane (2008) Contribución 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: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 383-392

_____ (2009) La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN): logros, innovaciones y desafíos. En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 279-302.

Hopenhayn, Martín; Alvaro Bello y Francisca Miranda (2006) *Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio*. Santiago de Chile: CEPAL, División de Desarrollo Social. Serie Políticas Sociales 118.

Mato, Daniel (1998) Pueblos indígenas y democracia en tiempos de globalización: la experiencia del Fondo Indígena. *Cuadernos del CENDES* 15(38): 31-44 (Universidad Central de Venezuela, Caracas).

_____ (2005) Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. *Alceu* 6(11): 120-138 (Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro).

_____ (2008a) No hay saber «universal»: la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible. *Alteridades* 18(35):101-116 (Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, México).

_____ (2008b) Différence culturelle, interculturalité et enseignement supérieure en Amérique latine. Profil et contribution de certaines universités indigènes de la région andine. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* nro. 7: pp.: 49-66 (Coeditada por la Association de Recherche sur l'Éducation et les Savoirs -ARES- y la Maison des Sciences de l'Homme -MSH).

_____ (2008c) Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 21-79.

_____ (2008d) 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), págs.: 136-145.

_____ (2009) Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad. En Miguel Angel Aguilar y otros (coords.), *Pensar lo contemporáneo: De la cultura situada a la convergencia tecnológica*. Barcelona y México: Anthropos Editorial y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, págs.: 28-50.

Mato, Daniel; coordinador (2008) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

- _____ (2009) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible / Bien Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). En prensa.
- Mosonyi, Esteban Emilio (2008) Universidad Indígena de Venezuela. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 427-436.
- Mundt, Carlos (2004) Situación de la Educación Superior Indígena. Informe Nacional de Argentina. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Disponible en www.unesco.org.ve
- Muñoz, Manuel Ramiro (2006) Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. En *Informe sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs. 129-143.
- Nigh, Ronald (2002) Maya Medicine in the Biological Gaze Bioprospecting Research as Herbal Fetishism. *Current Anthropology* 43(3): 451-464 (The Wenner Gren Foundation for Anthropological Research and University of Chicago Press).
- Ortiz, Pablo, editor (1999) *Comunidades y conflictos socioambientales: Experiencias y desafíos en América Latina*. Quito: Abya-Yala.
- Pancho, Avelina, et. al. (2004) *Educación superior indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza*. Cali: Universidad de San Buenaventura Cali.
- Pérez de Borgo, Luisa (2005) *Educación superior indígena en Venezuela*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) y Fondo Editorial IPASME.
- 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 Ostría, Gustavo (2003) La educación superior indígena en Bolivia. En UNESCO-IESALC (comp.), *La educación superior indígena en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 55-67.
- Schmelkes, Sylvia (2006) Universidades interculturales en México. Hacia una política de equidad e inclusión en educación superior. En Pamela Díaz Romero (ed.), *Caminos para la inclusión en educación superior en el Perú*. Lima: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Fundación Equitas, págs.: 113-125.
- _____ (2007) «Universidades innovadoras, nueva demanda». Conferencia presentada en el coloquio Estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad del Siglo XXI, organizado por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 17 al 19 de abril.

- (2008) Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 329-338.
- Silva Carrillo, Salvador (2009) La Universidad Comunitaria de San Luis Potosí. En Daniel Mato (coordinador), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible//Bien Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). En prensa.
- Sousa Santos, Boaventura de, org., (2004) Conhecimento Prudente para uma Vida Decente. Un discurso sobre as Ciências revisitado. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Souza, Hellen Cristina de (2003) *Educação Superior para indígenas no Brasil*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve
- Suárez Reyes, Félix y Betty Ruth Lozano Lerma (2008) Balance y perspectiva de la etnoeducación para la diversidad en la Universidad del Pacífico. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 243-254.
- UNESCO-IESALC; compiladores (2003) *La educación superior indígena en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- 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.
- Universidad Central del Ecuador (2005) *Políticas de educación superior indígena*. Quito: Dirección General Académica, Universidad Central del Ecuador.
- Urrutia Ceruti, Jaime; coordinador (1995) *Formas de comunicación y toma de decisiones en comunidades campesinas*. Quito: Abya-Yala.
- Weise Vargas, Crista (2004) *Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve
- Yapu, Mario (2008) La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 449-458.

EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN EL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PARA LA MODALIDAD ABORIGEN (CIFMA): GÉNESIS, DESARROLLO Y CONTINUIDAD [ARGENTINA]

Estela Maris Valenzuela (*)

Las instituciones son construcciones que resultan del parcelamiento del terreno social que se presenta como producto de distintas coyunturas históricas. Originariamente se crearon para responder a necesidades, intereses y visiones que configuran cada uno de los contextos sociales de referencia para cada situación. Dado que las sociedades se van transformando con el transcurrir del tiempo, a su interior las instituciones adquieren distintos niveles de protagonismo en función de su capacidad de articulación y adaptación a las nuevas circunstancias del contexto, lo cual se refleja en su mayor o menor grado de crecimiento e inserción. Las instituciones educativas, como otras que comparten con ellas la escena social, son un producto histórico y deben ser pensadas de ese modo (Frigerio, 1992).

El Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) es un instituto que surge con el objetivo de dedicarse a la formación de docentes indígenas especializados en la enseñanza e investigación de cuestiones asociadas a su origen, realidad étnica y socio-cultural. La historia institucional del CIFMA, como

(*) Directora de Estudios de la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe, Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA, Argentina); estelamarisv@hotmail.com

Valenzuela, Estela Maris (2009) Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 79-102.

todas, debe ser entendida en el marco de contextos generales y circunstancias particulares. A partir de ello surgen sus características y rasgos específicos, por lo que iniciaremos con una breve referencia a su historia.

Presentación de la Institución CIFMA

Contexto histórico – social

Este instituto constituye una de las respuestas concretas que se dio desde el Estado provincial y nacional a los reclamos educativos de las comunidades indígenas *tobas, wichí y mocoví* de la provincia del Chaco (Argentina). Al momento en que los indígenas reclamaban, entre otras cuestiones, un sistema educativo más justo, igualitario y equitativo, en el país se estaba generando un proceso de transformación político-social donde la recuperación de la democracia, como forma de gobierno, puede ser considerada su rasgo más sobresaliente. La posterior modificación de la Constitución Nacional y de la provincial, sumada a la ulterior sanción de leyes, vinieron de alguna manera a garantizar el proceso de reconocimiento de los indígenas como pueblos y, por lo tanto, su derecho a la participación activa como ciudadanos poseedores de una identidad particular.

De acuerdo con otros estudios sobre el tema (Congreso de Nación, 1986; López, 1997), podemos denominar a ese período como etapa de revalorización de la cultura indígena. En ella se dejó de lado la concepción paternalista e integracionista hacia los indígenas y se configuró una nueva relación, basada en la revalorización de la identidad personal, social y cultural de estos pueblos. Esto se tradujo no sólo en la aceptación y respeto de sus lenguas y culturas sino, aún mas, en la valorización de las mismas como constituyentes del patrimonio cultural de la nación argentina (Valenzuela, 2002).

A partir del reconocimiento de los indígenas como pueblo, se les posibilitó ejercer el derecho de participar en la discusión y brindar alternativas de solución a los asuntos que los afectaban. En el ámbito de nuestra provincia, durante el año 1986, comenzó a discutirse en asambleas provinciales de las tres etnias chaqueñas (*tobas, wichí y mocoví*) un proyecto de ley integral del aborigen chaqueño. Una de las asambleas se dedicó a tratar los problemas de la educación en las comunidades aborígenes. Las comunidades hicieron contundentes reclamos al estado provincial en relación a los servicios educativos prestados en ese momento. Se hicieron llegar los reclamos al entonces ministro de Gobierno, Justicia y Educación. Posteriormente, una delegación de líderes aborígenes de las tres etnias se trasladó a Resistencia, capital de la provincia, para presentar la petición personalmente a las autoridades.

Las preocupaciones de las comunidades indígenas en ese momento hacían referencia al ineficiente servicio educativo que se brindaba a las comunidades, especialmente en el nivel primario, ya que una pequeña cantidad de niños indígenas egresaban de ese nivel con su certificado de séptimo grado. Se atribuía el problema, fundamen-

talmente, al hecho de que la lengua materna de los niños no era el castellano, situación que en la práctica era ignorada por la escuela, pues los maestros no hablan la lengua indígena y no tenían capacitación específica para educar a niños que hablaban otra lengua y, en la mayoría de los casos, tenían una comprensión muy pobre del castellano.

Las inquietudes y propuestas de los indígenas fueron recibidas por el Poder Ejecutivo y plasmadas en un proyecto de ley que fue tratado y aprobado por la Legislatura Chaqueña en mayo de 1987, sancionándose así la Ley 3.258 del aborígen chaqueño, que dedica el capítulo 3° a la educación. Al mismo tiempo, el Consejo General de Educación, en atención a las inquietudes planteadas por las comunidades aborígenes y en cumplimiento de dicha ley, el 15 de julio de 1987 pone en marcha el primer curso de capacitación de auxiliares docentes aborígenes que se constituiría en la base de lo que actualmente es el Instituto de Nivel Terciario CIFMA, en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña.

Durante el año 1994, luego de un importante proceso de participación de los pueblos indígenas, se incorporan sus derechos en la Constitución Nacional y, posteriormente, en la Constitución provincial. Durante ese año, se tramitan ante los poderes Ejecutivo y Legislativo las carreras de nivel terciario de «maestro bilingüe intercultural para el nivel inicial» y «maestro bilingüe intercultural para la educación general básica», que comienzan a funcionar el 19 de abril de 1995, dando inicio a una nueva etapa institucional del CIFMA como Instituto de Nivel Terciario.

El Instituto de Nivel Terciario y su propuesta educativa bilingüe intercultural (toba-castellano; wichi-castellano y mocoví-castellano) surge, entonces, como consecuencia de un hecho importantísimo: la participación activa de las comunidades aborígenes en la vida social y política del país y de la provincia. Son las propias comunidades aborígenes quienes adquieren el protagonismo, comienzan a hacer oír su voz, a expresar sus preocupaciones y reclamos, y a presentar sus propuestas sobre lo que quieren y aspiran para ellos y sus hijos.

Objetivos y funciones

El CIFMA tiene como objetivo la formación del docente bilingüe intercultural, procurando garantizar una oferta de calidad, equitativa, justa, que parte del reconocimiento y valoración de los saberes y prácticas tradicionales, posibilitando su enriquecimiento para que los estudiantes indígenas, al finalizar su formación, logren adquirir las competencias básicas para su desempeño profesional.

Los fines institucionales del CIFMA apuntan a:

- a) Lograr el mejoramiento del servicio educativo prestado en las comunidades aborígenes de la provincia mediante la investigación, el perfeccionamiento y la formación de docentes aborígenes. Esta finalidad se corresponde con las funciones de los Institutos de Nivel Terciario (investigación, capacitación docente

y formación de grado), con especial acento en el mejoramiento del servicio educativo prestado en y/o para las comunidades aborígenes.

- b) Coordinar, apoyar, animar y evaluar el programa de educación intercultural bilingüe para el logro de los objetivos propuestos. Este objetivo también confirma la acción del CIFMA, iniciada en 1990, como unidad ejecutora del programa de educación bilingüe de la provincia, con el fin específico de implementar la «Modalidad Bilingüe Intercultural» y adecuar este sector de la educación chaqueña a las necesidades de los pueblos indígenas *toba*, *mocoví* y *wichí*.

Situación actual y número de egresados

El instituto ha crecido notablemente no sólo por el nivel de egresados, sino por la extensión que ha realizado a otras comunidades. Tal es el caso de la creación por extensión de sus unidades educativas en las localidades de Juan José Castelli (para estudiantes de etnias *tobas* y *wichí*) y en El Sauzalito (para estudiantes de la etnia *wichí*). De esta manera se puede garantizar el crecimiento institucional e incrementar las posibilidades de formación de docentes indígenas en su comunidad de pertenencia.

Tabla 1: Nómina de docentes indígenas egresados de las carreras desarrolladas en el CIFMA

Carrera	Años de Formación	Número de Egresados
Auxiliar docente aborigen	1987-1994	85 docentes indígenas
Maestro bilingüe intercultural para la educación general básica 1 y 2	1995-2000	31 docentes indígenas
Profesor intercultural bilingüe para la educación general básica 1 y 2	2000 en adelante y continua	47 profesores indígenas

Fuente: planillas de datos estadísticos del CIFMA.

Como puede observarse en la tabla 1, ya existen alrededor de 163 docentes indígenas recibidos, que en su totalidad están desarrollando labores educativas en las escuelas de sus comunidades. Algunos trabajan en el ámbito del Ministerio de Educación provincial, como responsables pedagógicos del área de educación indígena de la provincia o en asesorías en los diferentes órganos del gobierno.

En el presente año (2009) egresarán los primeros docentes indígenas *tobas* y *wichí* de la unidad de extensión de servicio de Juan José Castelli.

El presupuesto anual procede en su totalidad de fondos otorgados por el Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco y está destinado al pago de salarios de

docentes y al mantenimiento del servicio de comedor para los estudiantes albergados. Adicionalmente, se reciben fondos del Ministerio de Educación de la Nación y, en menor medida también del Ministerio de Educación provincial, mediante la presentación de solicitudes específicas a distintos programas permanentes, fondos para capacitación, investigación, becas para alumnos, becas de formación docente, etc.

El marco legal que sostiene este tipo de formación docente, se ampara en la Constitución Nacional (artículo 75, inciso 17) y la Constitución Provincial (artículo 37), donde la provincia reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas, su identidad étnica y cultural, y afirma que el Estado le asegurará la educación bilingüe e intercultural. Otros instrumentos legales trascendentes en este tema son el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT); la Ley 24.071 de Ratificación del Convenio 169 de la OIT; la Ley Nacional N° 23.302 sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes; la Ley Federal de Educación n° 24.195 y la reforma n° 26.206. Por su parte, la ley N° 3.258, denominada «del Aborígen Chaqueño», en su artículo 13 reconoce a las culturas y lenguas *toba*, *mataco* y *mocoví* como valores constitutivos del acervo cultural de la provincia⁽¹⁾, y aprueba las pautas orientadoras para la educación intercultural bilingüe.

Aspectos cualitativos relevantes

Sin duda la educación en contextos de diversidad lingüística y cultural constituye una propuesta educativa compleja que postula la inclusión a través de la educación. La formación docente indígena desarrollada en el CIFMA busca articularse, consolidarse día a día; pero, seguramente, posee elementos paradójicos que frecuentemente resultan muy difíciles de llevar a la práctica en adecuación a su contexto. La formación docente en el CIFMA es una propuesta educativa abierta a la crítica y al debate constructivo, una actitud necesaria que se busca cultivar permanentemente.

A partir de estas consideraciones, se pueden enumerar algunas cualidades que sobresalen en el proceso:

- a) El haberse gestado como la primera experiencia educativa de nivel superior para sectores indígenas en Argentina. Al momento de su inicio, se trataba de una apuesta de avanzada, de absoluta vanguardia. Actualmente constituye un referente de la materia en el país, por ofrecer oportunidades para el acceso al conocimiento, la educación y una mejor oportunidad de potenciar las posibilidades de calidad de vida de los indígenas y de inclusión por medio del desarrollo humano y profesional en una zona del país socio-económicamente muy desfavorecida.
- b) El Instituto CIFMA sostiene una propuesta institucionalizada de educación inclusiva. La inclusión no se agota en el acceso. Por ello se impulsa una inclusión justa que, además de convertir el tránsito por la escuela en una experiencia vital, con sentido y posibilidad de construcción de un futuro para los jóvenes

(1) Resolución N°107/99 Consejo Federal Cultura Educación.

indígenas, se implica en la incorporación de los diversos rasgos culturales de los aborígenes, sus inquietudes y problemas, en un espacio y tiempo institucional capaz de alojar las diferencias y transmitir conocimientos relevantes.

- c) La gestión e implementación de las unidades de extensión educativa del CIFMA y del profesorado intercultural bilingüe en la localidad de Juan José Castelli y en la localidad de El Sauzalito, permiten garantizar a los estudiantes de cada zona las posibilidades de acceso y formación.
- d) La continua difusión de la propuesta educativa a través de diversas actividades de orientación y capacitación en nuestra provincia, provincias vecinas y países limítrofes.
- e) Cooperación y disposición del equipo de conducción y de profesores del instituto a brindar información a profesores y estudiantes de otros establecimientos en temas de educación intercultural bilingüe.
- f) Potenciar las acciones de investigación, capacitación, orientación y colaboración que surgen del CIFMA y se demandan desde otras instituciones (de Bolivia y las provincias argentinas de Salta, Jujuy, Santa Fe, Buenos Aires, etc.).

Etapas en la vida institucional: Proceso de construcción

1) Etapa preparatoria (1987 - 1993)

A partir del pedido que han realizado los indígenas *tobas*, *wichí* y *mocoví* en las asambleas de comunidades y del petitorio entregado al gobierno del Chaco, a legisladores, ministros y líderes políticos, se creó⁽²⁾ una comisión conformada por tres docentes no indígenas que tenían conocimiento de la temática indígena y una vasta experiencia laboral en escuelas de comunidades. Esta comisión estaba encargada de elaborar propuestas específicas con vistas a iniciar programas experimentales de formación docente indígena en el ciclo lectivo del año 1987. La comisión resuelve aconsejar al Consejo General de Educación el inicio de acciones tendientes a la formación y perfeccionamiento docente, adaptación curricular, formación de auxiliares docentes aborígenes e implementación de la modalidad aborígen.

- *Inicio del primer curso de formación docente indígena: Carrera de auxiliar docente aborígen*

La comisión elaboró los lineamientos generales del proyecto de «Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen» que permitió la implementación de un curso de formación de auxiliares docentes aborígenes de dos años de duración, más medio año de práctica docente. Para poner en marcha el proyecto, se buscó un local que estuviera ubicado en una zona aborígen para favorecer la relación escuela-

(2) Resolución N°: 2692/86 del Consejo General de Educación.

comunidad. Con tal fin se solicitó en préstamo al obispado de San Roque un centro de capacitación de aborígenes recientemente construido por la Iglesia Católica. Dicho local estaba ubicado en el Barrio Nala (Sol), en la periferia de la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña.

El Consejo General de Educación firmó un convenio mediante el cual el obispado cede gratuitamente el edificio para su utilización como local escolar y albergue estudiantil. Así se pudo iniciar el curso de auxiliares docentes aborígenes, el 15 de julio de 1987, con una matrícula de 35 alumnos de las etnias *toba* y *mocoví*, provenientes de diversas comunidades de la provincia. Al finalizar el año, se hizo un informe de las actividades desarrolladas en los primeros meses de funcionamiento y el documento fue entregado al Consejo General de Educación, que supervisaba las innovaciones educativas en áreas aborígenes.

En esta etapa se delinearon algunas características para un perfil del auxiliar docente aborigen que pudiera orientar el ingreso de los jóvenes al curso.

El futuro auxiliar debía ser egresado de la escuela primaria; saber hablar su lengua (aspecto que fue pensado para los estudiantes *tobas*, ya que existían jóvenes que no hablan su lengua, no para el caso de los indígenas *wichí* o *mocoví*); valorar su cultura; gustarle el trabajo con los niños y ser elegidos por su comunidad de pertenencia. La primera promoción de auxiliares docentes aborígenes egresó en el año 1989. Fueron 27 jóvenes de distintas comunidades de las etnias *tobas* y *mocovíes* de la provincia.

Entre los años 1988 y 1994 se han capacitado auxiliares docentes en El Sauzalito para la etnia *wichí*. La ubicación geográfica, los caminos intransitables, la escasa posibilidad de las comunicaciones, ponían a los *wichí* en desigualdad de condiciones para acceder a la formación como docentes en la ciudad de Roque Sáenz Peña, por lo que a mediados de 1987 se decidió que la capacitación de auxiliares *wichí* se desarrollaría en la localidad de El Sauzalito, a 450 kilómetros de distancia de la ciudad de Roque Sáenz Peña. De ella egresó un total de 32 docentes *wichí*.

Los problemas al inicio de la formación docente fueron la resistencia ofrecida desde gran parte del sistema educativo hacia este nuevo tipo de formación profesional, destinada solamente a indígenas. Esto se vio, por ejemplo, en la consideración del CIFMA como una institución que discriminaba al resto de la población no indígena que deseaba estudiar la carrera.

El desconocimiento de la propuesta de formación por gran parte de la sociedad civil, implicó que desde el inicio se tuviera poco apoyo para los reclamos indígenas por parte del poder legislativo de la provincia, retrasándose de este modo el tratamiento de las cuestiones que lo afectaban. Esto quedó reflejado en los periódicos de la época, por ejemplo, en títulos de artículos del Diario Norte (Resistencia, febrero de 1987) que señalan: «Hasta abril no se tratará la ley del aborigen»; «Las promesas hay que cumplirlas»; «Los aborígenes están perdiendo la paciencia, una ley vital que se viene dilatando demasiado».

A pesar de las resistencias iniciales para incorporar a los egresados del CIFMA al sistema educativo, el Consejo de Educación de la provincia del Chaco⁽³⁾ resuelve, al poco tiempo de egresar la primera promoción, integrar al programa de educación bilingüe intercultural (Pro.EBI) una gran cantidad de escuelas primarias y jardines de infantes con población escolar indígena ubicada en las comunidades de donde provenían los estudiantes indígenas. Esto abrió la posibilidad de que, una vez que los auxiliares docentes culminen su etapa de formación, puedan insertarse laboralmente en las diferentes escuelas de su comunidad. Dicha resolución determinó misiones y funciones de los auxiliares docentes aborígenes y encomendó al CIFMA continuar apoyando, asesorando y evaluando la aplicación del programa de educación intercultural bilingüe.

El segundo curso comenzó el 1 de septiembre de 1991⁽⁴⁾, dando continuidad a las acciones tendientes a promover el acceso del aborigen a distintos niveles educativos y lograr una auténtica y efectiva inserción en la comunidad. En este segundo curso se inscriben jóvenes aborígenes *tobas* y *mocovíes* de diversas zonas de la provincia y se mantuvo el servicio del albergue estudiantil.

El 9 de setiembre de 1994 egresa la segunda promoción de auxiliares docentes aborígenes. En ese año se empieza a construir el edificio propio del CIFMA con aportes del Plan Social Educativo. Un mes antes, se había aprobado el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en la Constitución Nacional.

2) Etapa de institucionalización y consolidación (1993 en adelante)

La creación⁽⁵⁾ del «Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen» con carácter definitivo, marca el inicio de esta etapa. Los esfuerzos se orientaron hacia la consolidación de la institución como centro de formación de docentes indígenas, afirmando simultáneamente su perfil de animador y coordinador del Pro.E.B.I. Para ello, se realizaron actividades como la edición impresa de material bilingüe, seguimiento en las escuelas del desempeño docente de los egresados, talleres con miembros de las asociaciones cooperadoras, auxiliares docentes aborígenes, directivos, maestros, etc.

A partir de 1995 se inicia definitivamente la etapa de consolidación, ya que en ella se afirma el carácter de la institución como formadora de docentes aborígenes a partir de la implementación de una carrera de maestro especializado en Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Esta carrera es de nivel terciario y está destinada a aborígenes de las etnias *toba*, *wichí* y *mocoví*.

El 19 de abril de 1995 se pone en marcha la carrera de maestro bilingüe intercultural para la Educación General Básica (EGB) y la institución comienza a

(3) Resolución N° 425/90 Consejo General de Educación.

(4) Resolución N° 1712/91 Consejo General de Educación.

(5) Resolución N° 83/93 Consejo General de Educación.

funcionar como Instituto de Nivel Terciario CIFMA, bajo la dependencia jerárquica de la Dirección General de Nivel Terciario, que es el órgano contralor de las instituciones formadoras de profesionales no universitarios en la provincia. Iniciaron la carrera jóvenes de las etnias *toba*, *mocoví* y *wichí* provenientes de las provincias del Chaco, Formosa y Salta, y con el objeto de facilitar su asistencia se mantuvo el servicio de albergue estudiantil.

La carrera de maestro bilingüe intercultural se desarrolló hasta el año 1999 con una duración de tres años. Los estudiantes egresaban con el título de maestro bilingüe intercultural para la EGB 1 y 2, que los habilitaba para el trabajo en el primer ciclo de escolaridad primaria (destinada a niños de 6 a 8 años de edad) y en el segundo ciclo (niños de 9 a 12 años de edad). Desde el año 2000 y hasta la fecha se desarrolla la carrera de profesor intercultural bilingüe para la EGB 1 y 2. Aunque el desempeño profesional de los docentes sea el mismo, la diferencia entre la carrera de maestro y la de profesorado, es que esta última requiere una formación de cuatro años, posee una mayor carga de contenidos curriculares y se adecúa a las exigencias de la normativa vigente a escala nacional.

Las dificultades y formas de solución de los problemas

Entre las dificultades relacionadas con el ingreso al curso de auxiliares docentes aborígenes, figura el desconocimiento de que algunas comunidades indígenas de la provincia del Chaco no contaban con egresados del nivel primario, como era el caso de las comunidades *wichí* de Fortín Belgrano, Tres Pozos, Tartagal, Nueva Población (Zidarich, 1999). La decisión fue permitir el ingreso al curso de auxiliares con primaria incompleta, con el compromiso de cursarla en una escuela de adultos mientras transcurría su capacitación como auxiliar docente aborigen.

Otra dificultad tuvo que ver con la elección de los jóvenes por parte de la comunidad. Se pensó que fuese la comunidad, en asambleas, quien seleccionara a los jóvenes en función de sus aptitudes, valores y trayectoria en la comunidad y en vista al rol como docente de su comunidad. No obstante, en la práctica estos criterios no se tuvieron en cuenta en muchos casos.

En primer lugar, porque el curso de auxiliares representaba para la comunidad una posibilidad de construcción de una escuela diferente, no expulsora, que respetara y fortaleciera sus valores culturales y lingüísticos, teniendo en cuenta que los auxiliares docentes formarían parte del sistema educativo que tiene sus propias reglas de funcionamiento, lo cual no siempre se corresponde con formas o ritmos de vida de los indígenas. Esto se evidenció en la dificultad de los jóvenes para adaptarse a las normas de funcionamiento institucional como el cumplimiento de horarios, uniformes, planificaciones, informes, etc.

En segundo lugar, el curso de auxiliar representó en muchas instancias una posibilidad laboral segura para los jóvenes, con trabajo y sueldo estable, por lo que en muchos de los casos los jóvenes fueron obligados a estudiar aunque no tuvieran voca-

ción de hacerlo, lo que generó varios incumplimientos. La mayoría de estos jóvenes ha abandonado los estudios pese a la asistencia que recibían, como una pequeña beca, útiles escolares, albergue con sistema de internado, servicio de comedor y otras facilidades.

A partir de esta experiencia, para el inicio del segundo curso y buscando solución a los problemas que se habían presentado, se establecieron nuevos criterios de selección que consideraban que la comunidad podía proponer candidatos y también podían inscribirse jóvenes que así lo desearan y no hubiesen sido propuestos por la comunidad; y que, en todos los casos, el ingreso implicaba un período de diagnóstico y posterior selección.

La selección estuvo a cargo del equipo capacitador del CIFMA, integrado por docentes indígenas y no indígenas. Se buscó que los jóvenes valoraran su cultura, su lengua y tradiciones; que tuvieran competencias significativas en cuanto a lectura, comprensión y escritura de textos; y que desearan estudiar y capacitarse para trabajar con niños.

El grupo que ingresó al segundo curso, además de ajustarse al perfil de ingreso, tenía otras fortalezas: eran todos egresados de primaria y algunos habían ingresado al secundario, aunque no lo habían terminado; eran más jóvenes que en el primer grupo, e incluso, algunos habían terminado el ciclo de experto agropecuario de nivel secundario, como fue el caso de los *wichi* (Zidarich, 1999).

El inicio de la carrera de maestro bilingüe intercultural para la EGB 1 y 2, y la carrera de profesor intercultural bilingüe para la EGB 1 y 2, obligaron a concentrar los mayores esfuerzos y la mayor cantidad de recursos humanos en la formación de docentes de nivel superior, en detrimento de áreas como acompañamiento, seguimiento a egresados, elaboración de material didáctico, etc. Esto afectó dos cualidades que siempre habían caracterizado al CIFMA: contacto directo y constante con la realidad de las escuelas y, en consecuencia, al fortalecimiento y crecimiento del programa de EIB.

Entre los obstáculos durante el desarrollo de la experiencia, se pueden señalar los relativos a las condiciones iniciales de los alumnos ingresantes, ya fuese con títulos de nivel secundario o de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA). En los primeros se verifican dificultades en cuanto a la escritura de la lengua indígena. En los segundos, las dificultades se centran en la escritura del castellano. En ambos grupos se registran dificultades en cuanto al manejo de técnicas de estudio, y en lectura comprensiva.

El abanico de dificultades habituales es amplio e incluye la existencia de problemas familiares (alumnos casados y con familia a cargo), económicos (gastos de pasajes, fotocopias, etc.), carencia de asesoramiento para el estudio de los alumnos de modalidad a distancia, conflictos para solicitar licencia en el caso de los alumnos a distancia que trabajan como auxiliares docentes aborígenes, problemas de estudio (escaso nivel de comprensión, capacidad de análisis, metodología para estudiar, etc.).

Con el objeto de subsanar las dificultades, se han implementado clases matutinas de apoyo y se ha establecido un sistema de tutorías focalizadas para aquellos alumnos que requieran mayor apoyo y acompañamiento en sus estudios.

Para facilitar el estudio de los alumnos que cursaban la carrera de manera semi-presencial, los docentes del CIFMA han elaborado módulos auto-instruccionales que faciliten el acompañamiento a los alumnos.

Otra dificultad fue lograr la acreditación nacional de los títulos que emitía el CIFMA, trámite que demoró mucho tiempo, al punto de que los egresados de 2003 obtuvieron su título en el año 2006. El motivo de la demora, fue que la denominación de los títulos aprobados por resolución provincial 1161/02 del MECCyT no coincidía en su denominación con lo estipulado en la normativa nacional para el caso de egresados del profesorado intercultural bilingüe. Mientras que en un título la denominación rezaba: Profesor bilingüe intercultural para la EGB 1 y 2, la normativa nacional establecía como denominación: Profesor intercultural bilingüe para la EGB 1 y 2, poniéndose el acento en lo intercultural sobre lo bilingüe. Esta situación provocó que los egresados perdieran posibilidades de inserción laboral, no pudiendo acceder a concursos de cargos docentes; un desánimo generalizado en la comunidad indígena, sumado a una fuerte preocupación por la situación y un descreimiento de las acciones que realizaba el CIFMA en ese tiempo. Finalmente se logró la rectificación de las resoluciones 1692/02 MECCyT Resol 767/02 del Ministerio de Educación de la Nación, a fin de facilitar la correcta emisión de los títulos de los Profesores Interculturales Bilingües en el Instituto de Nivel Terciario CIFMA.

Logros alcanzados durante estos años

Al concentrar los esfuerzos en la vigilancia y reflexión epistemológica sobre la relación curricular que debe existir entre pautas y elementos culturales de los pueblos indígenas y aquellos propios de la cultura occidental moderna, se ha logrado asegurar una sólida formación en la enseñanza tanto de la primera como de la segunda lengua (toba-castellano; mocoví-castellano, wichí-castellano).

También debe considerarse como logro el importante trabajo orientado al reconocimiento, valoración y fortalecimiento de los saberes y cosmovisión propia de las culturas de los alumnos indígenas, procurando ofrecer instancias para incluir los saberes de las comunidades como contenidos de enseñanza en los diversos espacios curriculares de la formación de docentes indígenas. Se han podido recopilar relatos, cuentos y leyendas a través de entrevistas mantenidas con ancianos de las comunidades, recuperando historias, anécdotas y enseñanzas para ser utilizadas en las escuelas.

Son importantes los avances en las discusiones y acuerdos provisorios en relación a la ortografía del *wichí*, y a un mayor conocimiento y consenso respecto de las variedades dialectales del *toba*. La elaboración de material didáctico para el trabajo en las diferentes áreas curriculares, en especial para el aprendizaje de la lengua materna, ha demostrado ser una herramienta valiosa en el proceso educativo.

Se ha logrado capacitar a docentes no indígenas para que trabajen con una perspectiva de inclusión social y de diversidad, despojándose de prejuicios o estereotipos sobre los indígenas. Esta labor estuvo acompañada de la promoción de diversas acciones integradas, como cursos de capacitación, extensión, asesoramiento y aproximaciones con el resto de la sociedad civil, a fin de brindarles conocimiento y herramientas que permitan construir una sociedad intercultural.

Desde el comienzo de la experiencia, se ha contado con una asignación de partida presupuestaria por parte del Consejo General de Educación para las tareas de perfeccionamiento docente, apoyo, asesoramiento y evaluación llevadas adelante con la coordinación del CIFMA, lo cual ha facilitado esta labor.

También ha sido importante su reconocimiento, desde los inicios, como institución autorizada a ofrecer capacitación y acompañamiento a los docentes de las escuelas primarias y jardines de infantes afectados en comunidades indígenas, con el objeto de apoyar la puesta en marcha de la educación bilingüe intercultural.

Adicionalmente, podemos citar logros como el seguimiento y acompañamiento a los egresados en sus lugares de trabajo, mediante la capacitación específica en temáticas demanda por los propios auxiliares docentes; y la organización de talleres de intercambio entre docentes indígenas y no indígenas, a fin de consolidar la pareja pedagógica y su posterior desempeño en el aula.

La realización de visitas programadas a las escuelas y sus comunidades, para relevar necesidades y reuniones en los locales escolares con docentes indígenas, no indígenas y miembros de comunidades, permitió compensar las dificultades detectadas mediante talleres y cursos, entendiendo así la formación docente como un proceso continuo y del que es responsable no sólo el docente indígena sino también el CIFMA como institución formadora; y evaluar el proceso de formación de los docentes indígenas y su incidencia en la práctica, a fin de realizar ajustes necesarios en vista a un nuevo proceso de formación de docentes.

Finalmente se considera positivo que toda la comunidad educativa, docentes y directivos del CIFMA, se involucraran en procesos de evaluación externa e interna de las acciones que desarrollaban, con el fin de continuarlas y profundizarlas.

Oferta educativa y necesidades comunitarias

El CIFMA constituye una institución que procura construir, desde el consenso y la diversidad, una visión lo más clara y completa posible de la sociedad en que vivimos; de identificar las falencias inmediatas y elaborar respuestas amplias y eficaces a los problemas centrales y necesidades comunitarias, sobre la base de multiplicidad de enfoques y modalidades de acción, producto del intercambio con grupos sociales organizados y culturalmente diferentes a la sociedad mayor o dominante.

Desde la institución se intenta generar espacios para la interacción y el intercambio, para permitir a todos los sujetos indígenas y no indígenas enriquecerse y

ampliar su marcos de acción, asignando igual peso a los saberes y bagajes culturales de todos los involucrados sin jerarquizarlos. De otro modo no es posible el intercambio simétrico, colocando en igualdad de estatus a las culturas participantes en este intercambio. Esto se hace visible, por ejemplo, en el hecho de habilitar las diferentes miradas, escuchar las distintas voces, otorgar legitimidad a las prácticas y conocimientos tradicionales, y permitir a partir de esta diversidad el enriquecimiento de todos los actores involucrados.

Procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de diversidad

¿Qué hacer en cuanto educadores, trabajando en un contexto como éste? ¿Hay realmente algo que hacer? ¿Cómo hacer lo que hay que hacer? ¿Qué necesitamos saber nosotros, los llamados educadores, para hacer viables nuestros primeros encuentros con mujeres, hombres y niños que sufren a diario tantas injusticias, que (al igual que sus antepasados) han vivido una postergación histórica de la solución a sus carencias en las cuestiones más elementales? Estos son, entre tantos, los planteamientos que nos hacemos a diario los docentes del CIFMA durante el desarrollo de este proceso.

En primer término, es necesario el reconocimiento de la dignidad de los educandos o de cualquier persona que se pretenda educar. Perfeccionarlo es una condición ineludible para llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La propuesta educativa que se formula y se desarrolla, parte del reconocimiento de esta dignidad y sus potencialidades. Incorporar la variable cultural como elemento decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, supone reconocer en igualdad de estatus los saberes escolares y los socio-culturales.

La idea clave es partir de la diferencia como base de la igualdad, y no desde la discriminación, de modo que los conocimientos brindados por la escuela sean un aporte al desarrollo de sus propios saberes e identidades.

El modelo didáctico propuesto es de interrelación entre culturas, basado en el respeto hacia las identidades ocultadas. La enseñanza debe ser adaptada a la comprensión y capacidad de los alumnos, pues el proceso de aprendizaje permite organizar y significar experiencias de aprendizaje.

Dicho proceso consiste en una malla de ideas, creencias, valores, capacidades, conocimientos y habilidades que las personas desarrollan y emplean para integrar una nueva información y construir nuevos conocimientos y destrezas. Desde esa matriz de aprendizaje, cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia y conocimiento.

Es preciso enseñar a estos jóvenes con métodos que permitan estimular la creatividad, solidaridad y capacidad, métodos que reconozcan la necesidad de personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando el conocimiento y las creencias de los alumnos como punto de partida del proceso.

Apuntamos a definir metodologías y contenidos escolares que permitan a los jóvenes a valorar su cultura para preservarla e impulsar su desarrollo. Ello exige que los docentes seamos conocedores de las representaciones iniciales de los alumnos, de sus saberes previos y de su contexto, a fin de estimularlos a conocer, comprender y valorar su propia comunidad, reforzar su autoestima e identidad personal y cultural.

Los esfuerzos apuntan a la búsqueda de estrategias pedagógicas válidas, para otorgar una atención integral a las demandas educativas de una sociedad caracterizada por la existencia de distintos grupos sociales y/o étnicos. Las acciones que se vienen desarrollando son, entre otras, el análisis de las variables sociales, culturales y psicológicas y su tratamiento didáctico; la reflexión sobre la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; y la programación de la enseñanza desde una perspectiva científica y multicultural: saber qué se hará, cómo y porqué.

La propuesta de enseñanza parte del sujeto que aprende en el contexto intercultural, considerando a este como espacio para el intercambio, que permite recuperar la identidad personal y social, y compromete al ser humano en proyectos de cambio, confrontándolo con problemas para superarlos, crecer en autoestima y ser capaz de decidir sobre su propio destino.

Desde la perspectiva pedagógica donde el ser humano «se construye» como personalidad en interacción con el ambiente y la educación, se busca coordinar todo tipo de influencia externa en cantidad y calidad, ya que de las intervenciones educativas que reciba dependerá no sólo lo que es, sino la capacidad de ir aprendiendo y progresando en su desarrollo.

Es fundamental que el docente en un contexto multicultural posea los suficientes elementos de análisis y reflexión de su propia práctica educativa, y de todos aquellos elementos intervinientes en la toma de decisiones institucionales, áulicas y comunitarias. Así como que conozca y comprenda los nuevos aportes de la psicología, pedagogía y antropología, y a partir de ello genere alternativas de trabajo áulico, postulando una actitud de apertura en el docente que se permita analizar, investigar, cuestionar y tolerar la condición de transicionalidad de este momento.

Acerca del currículum intercultural bilingüe: componentes curriculares

CIFMA se plantea al currículum como un proyecto a experimentar en la práctica. Lejos de marcos institucionales rígidos y políticas educativas dirigistas que no abren espacio a la participación de profesores a los que se sustrae la competencia profesional de modelar su propia práctica, y de teóricos que pretenden ayudar a la educación con sus elaboraciones descomprometidas y separadas de la propia dinámica de la acción de la enseñanza en el contexto real donde se desenvuelven.

El currículum se concibe como un análisis de la práctica, como un marco donde se deben resolver problemas concretos planteados en situaciones diversas (Stenhouse, 1984).

La política curricular que se mantiene, parte de un marco de definiciones básicas que permiten modelaciones particularizadas en contextos educativos concretos, obligando a que todos los que tienen alguna responsabilidad en la decisión y realización del proyecto tengan que participar activamente, por la necesidad misma que plantea este proceso de concreción.

El proceso de desarrollo curricular se genera en un marco estimulante de energías creadoras y de compromiso de los profesores en traslación y realización del currículum.

Coincidiendo con Schwab (1969), se trata de concebir el desarrollo del currículum como un proceso de deliberación constante, donde hay que formular alternativas de acción a comprobar en situaciones reales.

Se concibe al currículum como un espacio donde profesores, especialistas, administradores, indígenas e investigadores tienen que concertar una acción, en colaboración.

El currículum resultante es una invitación a la experimentación, comprobación, desarrollo y creación del conocimiento y del aprendizaje reflexivo de todos los actores implicados en su construcción.

Partimos de la necesidad de elaborar lineamientos generales para el desarrollo de una propuesta curricular de EIB que parta del reconocimiento del carácter multilingüe, pluricultural y multiétnico de la sociedad nacional; y responda a las necesidades del desarrollo integral de niños, jóvenes y adultos indígenas, tomando en cuenta su contexto lingüístico y sociocultural, así como sus necesidades sociales actuales y futuras, en el marco de la articulación interétnica e intercultural del país.

El proyecto educativo persigue entre sus objetivos la mejora del propio desarrollo de los pueblos indígenas y comunidades étnicas, y con ello contribuir a mejorar las condiciones de la humanidad en su rica diversidad.

Para elaborar el currículum intercultural bilingüe se tomaron en cuenta diversos factores: los valores culturales y éticos de la comunidad; las formas de transmisión de los conocimientos y saberes de la comunidad; la situación evolutiva del niño y joven, y los espacios donde se inicia su proceso de socialización; los problemas e intereses, necesidades y aspiraciones del niño, joven, adulto y de la comunidad; los mecanismos de comunicación que incluyen la lengua, sus usos particulares y otras formas de expresión; la relación con la naturaleza, con su entorno, con sus formas de trabajo; la relación con otras culturas; el perfil de alumno que queremos lograr; los recursos humanos y materiales disponibles; y las bases legales y objetivos de la educación intercultural bilingüe.

Sólo a partir de la reflexión y de haber asumido el por qué y el para qué de las decisiones curriculares compartidas en la institución, fue posible iniciar un proceso de revisión con garantías de continuidad y utilidad para mejorar la enseñanza en las au-

las, la construcción de prácticas escolares innovadoras y el mejoramiento de la calidad educativa, atendiendo a la diversidad de contextos y situaciones.

El diálogo intercultural se fortalece por medio de las prácticas. No se enfoca solamente en el encuentro entre culturas, ni únicamente en propiciar el conocimiento mutuo entre los estudiantes de diferentes etnias (*tobas, wichí y mocoví*), sino también –y sobre todo- en develar y discutir las distintas formas y perspectivas que adquiere la inequidad, la discriminación y la desvalorización, de manera que los alumnos se posicionen frente al conflicto histórico de dominación y hegemonía contra los pueblos indígenas.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad va muy allá de su usual componente relacional y armónico para situarse en el análisis sincrónico y diacrónico de la inequidad y la desigualdad en América Latina.

Desde el CIFMA diseñamos un programa de educación enfrentando el desafío de hacerlo a partir de los recursos locales, aspirando a desarrollar y mantener niveles de alta calidad, promoviendo la comprensión de formar personas, pueblos y comunidades en posesión de su cultura, pero también capaces de convivir en un mundo de constante cambio y desarrollo.

La igualdad no es un estado, ni un hecho, sino un principio que inspira nuestras propuestas y actos. No perdemos la perspectiva de reconocer que estamos situados de manera diferente en la sociedad. Lo importante es considerar la enorme diversidad, para que el aprendizaje sea posible en todas sus vertientes.

La igualdad en la práctica es posible cuando se reconoce la diversidad como algo valioso, digno, legítimo, cuando se posibilita el desarrollo de aptitudes cualitativamente distintas entre uno y otros.

Desde este lugar se crean alternativas válidas en función de la diversidad, se habilitan prácticas con sentido para todos los sujetos que transitan por las aulas escolares, se busca que las intervenciones sean significativas en función de los contextos socioculturales, que se pueda educar en la diversidad con hechos y acciones concretas, que no se desautorice el lenguaje de las familias de los alumnos. Nos planteamos lo intercultural como un nuevo sentido, como la utopía creadora que nos permitirá construir una sociedad más justa y equitativa.

Cabe advertir que no se trata de inventar un espacio de saber reservado solamente a los indígenas, donde los contenidos fundamentales reproduzcan los criterios de verdad del poder, disfrazados de contenidos indígenas. La formación docente del CIFMA no significa en absoluto la parcelación de la ciencia en una ciencia indígena y otra no indígena. Significa la oportunidad de emprender un diálogo teórico desde la interculturalidad; la construcción de nuevos marcos conceptuales, analíticos y teóricos donde se vayan generando nuevos conceptos, categorías y nociones bajo el marco de la interculturalidad.

El estilo de trabajo que se visualiza en la relación teoría-práctica y frente a temas-problemas educativos relacionados con la EIB, es el de focalizar la intención indagadora. Se apela al conocimiento teórico con el fin de comprender el significado de lo que sucede en la institución y el contexto indígena, y se pretende alcanzar un cambio sustantivo en las formas de intervención.

En las decisiones respecto a la metodología, se tiene presente que apuntarán al logro de los objetivos enmarcados en un contexto, y momento determinados.

Desde las prácticas pedagógicas se apunta a:

- a) El tratamiento de las diferencias inter-individuales.
- b) La consideración de los proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones de heterogeneidad a través de los sistemas de trabajo cooperativo.
- c) Evaluar las diversas metodologías de enseñanza en desarrollo y revisar nuestras estrategias.
- d) Establecer los criterios consensuados respecto a la metodología.
- e) Tener en cuenta que las categorías de participación y la experiencia adquieren importancia constitutiva en el proceso de aprendizaje.
- f) Considerar la cosmovisión indígena basada en un pensamiento cíclico donde existe un ciclo vital de la naturaleza, incluidos vegetales, animales y seres humanos con sus propias características y significados.
- g) Reconocer el principio de autoridad vertical donde se reconoce el respeto a los mayores y ancestros.
- h) Atender a la oralidad de la cultura indígena y sus implicaciones en el proceso de socialización y transmisión de conocimientos.
- i) Evaluar los materiales didácticos, recursos, libros e ilustraciones que se utilizan, e incluir el tratamiento de una visión cultural amplia.
- j) Evaluar la influencia de los medios de comunicación como recursos didácticos de importancia para el trabajo con la diversidad, por su posibilidad de poner en contacto a los diferentes grupos humanos.
- k) Consensuar modelos educativos: castellanización, transición, bilingüe bicultural, intercultural.
- l) Analizar el lenguaje de los docentes, los ejemplos que utilizan para explicar las materias, sus actitudes hacia las minorías o culturas, las relaciones sociales en-

tre los alumnos, las prácticas de juegos fuera de clase, los estereotipos que se divulgan a través de los libros de textos que se utilizan.

Importa alcanzar un conocimiento transformador de la práctica docente bilingüe intercultural. Por eso es preciso despertar la actitud crítica hacia la cotidianidad del funcionamiento de las instituciones, desarrollar destrezas indagadoras y potenciar los mecanismos que enlazan el conocimiento con la acción. No descartamos el planteamiento desde otros paradigmas de análisis de tipo mixto, combinando métodos, técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos. Las teorías nos permiten una perspectiva diferente de interpretar las posibilidades y limitaciones y racionalizar los errores institucionales, pudiendo emplearlas como instrumento para construir el futuro.

Dificultades y alternativas para su resolución

- a) En el desarrollo del proceso de aprendizaje, las dificultades surgen cuando se descuida –no intencionalmente– la estimación de las diferencias culturales, el ideario personal del alumno (indígena) distinto, frente al desarrollo de contenidos académicos con una fuerte carga cultural desde lo no indígena.
- b) El necesario e indiscutible predominio de los contenidos occidentales sobre los contenidos de las culturas indígenas en los lineamientos curriculares para la formación de docentes en los diferentes profesorados. Esto exige al CIFMA una adecuación del currículum occidental a los contextos indígenas, para que las prácticas pedagógicas de EIB no sean planteadas como complementario en enseñanzas donde lo sustancial sea lo coherente con la lógica occidental.
- c) Descubrir los aportes de la cultura indígena y las realizaciones de otras culturas, garantiza la superación de dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, posibilita la inclusión de diferentes puntos de vista para resolver una situación. El diálogo y el respeto por el protagonismo del alumnado es la estrategia que hace eficiente la actividad pedagógica.
- d) Generar espacios de convivencia donde los alumnos asumen responsabilidades, contribuye a una práctica docente desde los inicios de su formación-mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada (participar, organizar actos patrios, charlas escolares).
- e) Elevar el grado de participación, responsabilidad y autoestima, para que los alumnos indígenas vayan ocupando espacios que les pertenecen como ciudadanos plenos de nuestro país.
- f) Permanecer abiertos, con una mirada crítica constante, para que nuestra propuesta intercultural de formación de docentes indígenas no menoscabe su potencial democratizador, reproduciendo bajo otra modalidad los discursos y prácticas de modelos hegemónicos tradicionales (Kulemeyer, 2007).

Ideario y cultura institucional

El CIFMA es una institución cuyo modelo educativo respeta la identidad cultural social y lingüística de los pueblos indígenas y posee un estilo propio, basado en el diálogo intercultural de los actores involucrados y el compromiso con los pueblos indígenas, con un fuerte protagonismo de estos en la toma de decisiones. La apropiación de herramientas de gestión por parte de los aborígenes para tomar decisiones sobre sus propios procesos de formación cultural y lingüística, y la participación de las comunidades en la toma de decisiones respecto a su educación y su futuro, constituye una manera de restituirles el derecho al control sobre los procesos de transformación cultural y lingüística por los que atraviesan sus pueblos.

En ella, los docentes entendemos que el trabajo pedagógico que se está desarrollando forma parte de un proceso complejo, rediseñado de tal manera que les permita la recuperación y recreación de las formas culturales propias de los indígenas, la revalorización de sus modos de ser y de evolución en tanto sujetos sociales. Estos propósitos plantean la imagen de un docente reflexivo, crítico, capaz de descentrarse del lugar del poder instituido, de revisar sus propias creencias y de fundar su labor en la confianza en los alumnos.

Educación superior y vínculos con la sociedad

La educación superior es considerada un instrumento insustituible para el desarrollo humano, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de una cultura de paz. La universidad y los institutos de formación –especialmente de docentes-, deben tener un rol fundamental en la solución de los problemas de la humanidad.

El desafío fundamental de las instituciones educativas es asumir el rol protagónico como instituciones cuya función sustantiva es generar, transmitir y transferir el conocimiento a la sociedad que le sirve de sustento.

Frente a la creciente velocidad con que se producen los cambios y la obsolescencia cada vez más rápida del conocimiento, desde el instituto CIFMA se trabaja desde la apertura, maximizando la posibilidad de intercambio entre docentes, estudiantes y conocimientos, sobre la base de la concepción de educación permanente y de calidad.

El reto que hoy se presenta, no es sólo cómo atender a una demanda nueva como educación indígena, sino también ser capaces de ofrecer una formación de mayor calidad y relevancia que responda realmente a los intereses individuales, a los requerimientos de las comunidades indígenas, de los mercados laborales y a las expectativas de una sociedad en transformación. Sin mejores profesores, sin currículos renovados y actualizados, y sin alumnos con capacidad y voluntad de estudiar, acompañados de un mayor presupuesto, no hay posibilidad alguna de tener mejores resultados.

Ante la creciente matrícula, es necesario encontrar formas de articulación mejores y más racionales entre el nivel medio y superior, que faciliten el tránsito de un nivel al otro. Desde el CIFMA se generan los mecanismos para atender especialmente a los jóvenes indígenas que al momento del ingreso deben realizar acciones tendientes a compensar las diferencias educativas de inicio. Para ello se arbitran las acciones, para dar una oportunidad de compensar esas diferencias. Esto es atender la equidad.

Por otro lado, es imprescindible profesionalizar simultáneamente la gestión de los institutos, capacitando a sus docentes en las nuevas técnicas de gestión de las organizaciones complejas, otorgándoles la autoridad necesaria para el cumplimiento de funciones, retribuyéndolos adecuadamente y exigiéndoles la consiguiente responsabilidad y compromiso con los resultados.

La mayor efectividad interna y externa, la más estrecha relación con la sociedad y la idea de servicio que debe caracterizar a las instituciones de educación superior del nuevo siglo, exigen revisar y repensar el modelo de autogobierno de la corporación académica, frecuentemente concebido rígidamente, a veces con fuerte presencia de los estamentos burocráticos.

Compartimos con muchos otros un ideal de educación superior de calidad, pluralista, abierta al servicio de la sociedad (Kulemeyer, 2008).

Reflexiones conceptuales que sostienen las prácticas institucionales

La diferencia cultural alude a lo otro, a lo distinto, a las identidades. Pero no se trata de diferencia cultural a secas, sino de una diferencia que es constitutiva de dinámicas sociales, de desigualdades e injusticias.

La diversidad cultural, como señalan algunos autores (Ansión, 2002), es una característica propia de la especie humana, de las sociedades y de las formas de organización política. Más allá de la reflexión o de la implementación de acciones y normas que involucren a la diversidad cultural, esta existe y es una característica propia de las sociedades humanas. Ahora bien, es posible que haya Estados y sociedades donde la diversidad cultural no sea valorada, se le niegue o sea considerada como un obstáculo o problema.

Reconocer la diferencia en nuestra sociedad, es un ejercicio de justicia que debe apuntar a la búsqueda de una nueva convivencia, donde la diversidad no sea sólo un valor para otros, para los «diferentes», sino para el conjunto social.

El término cultura, o civilización tomado en el sentido etnográfico más amplio, designa un sistema complejo que comprende a la vez las ciencias, creencias, artes, moral, leyes, costumbres y otras facultades y hábitos adquiridos por el hombre en el estado social. La cultura comprendería todo aquello en lo cual interviene o habría intervenido el ser humano.

Mientras la multiculturalidad estaría referida a la simple coexistencia de varias culturas en un espacio determinado, la interculturalidad supone, en principio, que la coexistencia cultural pase a convivencia, con absoluto respeto a las características culturales de cada grupo. Es decir: ni subordinación, ni integracionismo, ni asimilacionismo. Sí, por supuesto, respeto y adaptación a las normas sociales que permiten, favorecen y facilitan esa convivencia deseada. La convivencia cultural se ve como un enriquecimiento mutuo y no como amenaza a ninguna de las culturas.

La educación intercultural designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; y en incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

Un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural refuerza el desarrollo de la capacidad de diálogo entre diferentes para que, sin dejar de serlo, construyan puentes de comunicación que permitan el acercamiento de las disparidades, expresarlas y relacionarlas, aprendiendo a manejar conflictos y a no reprimirlos o desplazarlos. En tal sentido, la interculturalidad es un asunto que compromete a todos los sectores de la sociedad.

Entendemos por educación intercultural aquella que atiende a la diversidad cultural y lingüística; que promueve el derecho a ser diferentes; favorece la formación y desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a superar las desigualdades sociales, a través de la formación de valores y actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad, responsabilidad social, etc., en el sujeto.

El diálogo intercultural no borra las desigualdades existentes entre el polo dominante y el polo subordinado, pero constituye la herramienta más adecuada en la búsqueda de su superación. La relación hace consciente a los actores del escenario en que ambos se mueven, e impulsa la promoción de prácticas tangiblemente democráticas y no sólo discursivas o retóricas.

De esta manera, la interculturalidad no es sólo el acto de reconocimiento de un «otro» como distinto, sino el proceso de activo reconocimiento de su legitimidad como tal. La relación intercultural meditada y planificada en el contexto de la educación, por ejemplo, pretende un diálogo no coercitivo.

El diálogo intercultural requiere del consentimiento y la aceptación mutua de la relación. No de una imposición afirmada en la creencia de que la sola relación o contacto provocará efectos positivos o benéficos para el otro.

La educación intercultural es vista como enfoque metodológico y como opción política. Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de respaldar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y la comunidad, para considerar valores, saberes, conocimientos, lengua y todas las expresiones culturales de las comunidades

étnicas y culturalmente diferenciadas, consideradas todas como recursos que conducen a modificar la práctica del docente (Walsh, 2002).

Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye un enfoque que propicia transformaciones en las relaciones de la sociedad, lengua y cultura desde una perspectiva de igualdad de pertenencia y de importancia curricular. Además, es considerada como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente, sino en la igualdad a la que se tiene derecho como sujeto social.

Recomendaciones

Es evidente que la institución escolar CIFMA, por sí sola, no es capaz de completar un proyecto pedagógico intercultural. Necesita un proyecto social global donde la interculturalidad no quede ceñida al ámbito escolar y que se aporten ideas y acciones desde todos los ámbitos de gestión y trabajo de la sociedad, por lo que se hace imprescindible generar acciones que aborden esta necesidad.

Preparar para una sociedad intercultural exige llevar a cabo, además, profundas transformaciones en el proceso de construcción de los conocimientos y las normas que definen la cultura escolar. Otorgar a los alumnos —en este caso, los indígenas— un papel más activo en dicha construcción, a sus familias y comunidades, brindándoles espacio de participación genuina; enseñándoles a reconocer la naturaleza positiva de las dudas y los conflictos como motores de crecimiento; ayudándolos a afrontar altos niveles de incertidumbre y proporcionando experiencia que les permita vivir la heterogeneidad como una fuente de desarrollo y progreso.

Se deben crear los escenarios para la recuperación de la práctica y experiencia de los docentes indígenas como fuente de conocimiento, análisis, reflexión y aprendizaje, a fin de garantizar los procesos de formación permanente. Estos escenarios deben ser sistemáticos, institucionalizados de manera que posibiliten la reflexión y la construcción de nuevas prácticas e intervenciones.

Será necesaria la inclusión de estrategias de seguimiento y evaluación de los procesos de formación y evaluación del desarrollo profesional del docente indígena en la escuela, así como en la calidad de la educación y en los niveles de inclusión.

Mayor acompañamiento de las universidades, desde el sistema educativo, a las inquietudes, necesidades y expectativas de los docentes del instituto, como la producción de material bibliográfico para trabajar con niños indígenas.

Que se impulsen desde todos los ámbitos de decisión, ministerio, gobierno y universidades, espacios para la asistencia técnica-pedagógica y de potenciación de todas las acciones y del trabajo que viene realizando el CIFMA como institución especializada en educación intercultural bilingüe.

Plantear cambios de actitud de la docencia en general y de los procesos de formación, teniendo presente que el currículum en la escuela intercultural bilingüe exige un encuadre democrático de los contenidos de la enseñanza, con consenso y toma de decisiones con la representación de los intereses de todos, y que para aplicarlo es imprescindible una actitud escolar diferente de la existente y otra mentalidad de los actores docentes, padres, alumnos, técnicos y materiales escolares, entre otros.

Referencias Bibliográficas

- Ansión, Juan (2002) La antropología al servicio de una educación intercultural. En Norma Fuller (editora), *La intercultural y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, págs.: 331-341.
- Congreso de la Nación (1986) Tratamiento de la Cuestión Indígena. En *Serie Estudios e Investigaciones 2*: 22-40. Buenos Aires: Dirección de Información Parlamentaria del Congreso de la Nación.
- Freire, Pablo (1994) *Pedagogía del Oprimido. Saberes necesarios para la práctica pedagógica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela; Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Kulemeyer, Jorge (2007) El patrimonio cultural y su (nuestro) «Talón de Aquiles». En *Suplemento Revista Cuadernos*, XII Jornadas de Filosofía del Noa, Jujuy, 23 al 25 de agosto de 2006, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina, págs.: 143-148.
- _____ (2008) «M'hijo el Dotor' como hijo y protagonista de la Universidad de la calle». Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación en Ciencias Sociales, FHyCS - Universidad Nacional de Jujuy, mesa temática La producción de conocimiento en la Universidad de la calle, mayo de 2008. Disponible en <http://www.universidad-de-la-calle.com/Ponencia-Kulemeyer.html> [Fecha de consulta: 27/01/09].
- López, Luis Enrique (1995) *La educación en áreas indígenas de América Latina. Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural*. Guatemala: CECMA Centro de Estudios de la Cultura Maya.
- _____ (1997) La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. En *Revista Iberoamericana de Educación* 13: 1-28. Ediciones de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).
- Mato, Daniel; coordinador (2008) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

Schwab, Joseph ([1969]1989) Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En Sacristán Gimeno y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, págs.: 1- 482

Stenhouse, Lawrence (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Valenzuela, Estela (2002) *Formación docente bilingüe intercultural desarrollada en el Instituto de nivel terciario C.I.F.M.A. de Presidencia Roque Sáenz Peña Chaco en la carrera de maestro bilingüe intercultural, desde la perspectiva de los egresados tobas*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina.

_____ (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 (coordinador), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 83-92.

Walsh, Catherine (2002) (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En Norma Fuller, *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, págs.: 115-142.

Zidarich, Mónica (1999) *Sistematización de Experiencias de Educación Bilingüe Intercultural. Área Wichí 1970-1999. Plan Social Educativo. Proyecto 4*. Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.

CENTRO AMAZÔNICO DE FORMAÇÃO INDÍGENA (CAFI). COORDENAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA (COIAB)

Lucio Flores(*)

Os Povos Indígenas na Amazônia Brasileira e o tema da formação

Amazônia e os povos indígenas

A Amazônia é um vasto território de florestas tropicais que abrange grande parte da América do Sul, presente em 9 países que são: Suriname, Guianas Francesa e Inglesa, Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia e Brasil. Nessa região estão os rios afluentes que compõem a Bacia com maior volume de água doce da terra; o Rio Amazonas, que nasce na Cordilheira dos Andes e corre para o Oceano Atlântico; durante seu percurso, recebe águas dos rios dos nove países e principalmente do Brasil, e que nascem não apenas nos biomas florestais, mas também nos biomas de cerrado e savanas.

Em toda a Bacia Amazônica vivem cerca de 270 povos indígenas, numa diversidade e riqueza cultural, histórica e de diferentes formas de contato e convivência com os não indígenas que vivem nos diferentes países. As formas de colonização deram diferentes estratégias de sobrevivência e de preservação cultural a esses povos: uma das estratégias dos últimos anos é a atuação política que vem sendo desenvolvida através das organizações indígenas em vários países, sendo organização regional a

(*) Assessor Técnico da COIAB (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira); lucioterena@bol.com.br

Flores, Lucio (2009) Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI). Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 103-122.

Coordenação das Organizações Indígenas da Bacia Amazônica (COICA), com seu escritório central na cidade de Quito, no Equador, e a ela são filiadas as organizações nacionais presentes nos países membros.

No Brasil, o mapa geográfico subdivide o país em cinco regiões distintas: norte, sul, nordeste, sudeste e centro-oeste. A maior parte da bacia amazônica está na região norte; no entanto, há diversos rios que nascem em estados que estão geograficamente em outras regiões, daí se criou a chamada Amazônia Legal, composta por estados da região norte mais dois estados das outras regiões: Mato Grosso do centro-oeste e Maranhão do nordeste. Na Amazônia Legal vivem 160 povos indígenas em nove estados: Amapá, Pará, Roraima, Amazonas, Acre, Rondônia, Mato Grosso, Tocantins e Maranhão.

A Amazônia é por si mesma uma reserva mundial de biodiversidade e sociodiversidade; a presença indígena na Amazônia vem desde séculos anteriores à presença dos colonizadores europeus e muitos ajustes territoriais e culturais ocorreram nos últimos cinco séculos de colonização. A Amazônia se reveste de importância estratégica para o mundo exatamente por essa convivência permanente entre meio ambiente e ser humano. A riqueza da biodiversidade dessa região coloca o Brasil entre os Megadiversos, na Convenção da Diversidade Biológica, órgão ligado à ONU; isto se deve basicamente à presença indígena por milhares de anos nessa região. Os povos indígenas não são historicamente conservacionistas, mas são populações que fazem o manejo sustentável dos seus territórios, o que concretamente vem enriquecer a biodiversidade da região; a variedade, diversidade, melhoramento e junção de plantas e animais são resultado de séculos de experiências que visaram o bem-estar, a saúde e a segurança alimentar dessas populações.

O Estado Brasileiro e o movimento indígena na Amazônia

No Brasil as lutas dos povos indígenas por cidadania e direitos territoriais vêm desde a chegada dos europeus em 1500; no início foram as guerras, perseguições e mortes que acabaram dizimando muitos povos que habitaram principalmente as regiões do litoral brasileiro, onde os colonizadores aportaram inicialmente. A primeira Constituição brasileira, de 1824, ignorou completamente a existência dos povos indígenas, prevalecendo uma concepção da sociedade brasileira como sendo homogênea e, conseqüentemente, desconhecendo-se a diversidade étnica e cultural do país. O Ato Institucional de 1834 designava como sendo de competência das Assembleias das Províncias a tarefa de promover a catequese e de agrupar os índios em estabelecimentos coloniais, facilitando, com isso, a apropriação de suas terras. No início do século XX, um novo modelo de indigenismo nasceu no Brasil, sendo diferente das experiências anteriores nas quais os contatos foram feitos através de religiosos, como nas históricas Reduções, que concentravam os indígenas no sul do país. Nesse novo modelo, a iniciativa foi do Estado, onde o maior nome foi o Marechal Cândido Rondon, que entrou pelas regiões mais distantes do centro-oeste e norte, consolidando as fronteiras e fazendo contato com indígenas isolados, principalmente nas regiões fronteiriças. Dessas experiências vários povos se tornaram conhecidos e alguns territórios foram consoli-

dados e demarcados para utilização exclusiva por indígenas que neles habitavam. Através desse trabalho surgiu o órgão governamental Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, que depois, em 1957, tornou-se o atual órgão indigenista Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

A Constituição de 1934 foi a primeira das Constituições brasileiras a tratar dos direitos dos povos indígenas; já nos anos 60 e 70 do século XX, os povos indígenas perderam consideravelmente seus territórios, seja pelo avanço das fronteiras agrícolas e pecuárias ou pelo desmatamento desordenado através de invasões para retirada de madeiras e outras riquezas naturais. Esse foi também o período da ditadura militar, onde não havia liberdade para questionamentos ou diálogos com os governos militares; apesar de reações isoladas, os povos indígenas não tiveram espaço político para se organizarem e discutirem seu próprio futuro, ao contrário, nos anos 70 havia o indicativo de que no ano 2000 não existiriam mais indígenas no Brasil.

Apesar do grande avanço alcançado pelos indígenas na Constituição de 1988, em algumas regiões não houve avanço por parte dos indígenas nas negociações com o Estado Brasileiro. Algumas experiências ocorreram principalmente na região norte, onde surgiram organizações locais para fazer a discussão política; alguns indígenas também que saíram das aldeias para estudarem nos grandes centros sofreram perseguições e não conseguiram apoiar as lutas nas comunidades.

Nesse cenário nasceu na cidade de Manaus no Estado do Amazonas, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). Criada em uma reunião de líderes indígenas em abril de 1989, é hoje a maior organização indígena do Brasil, tem 75 organizações membros dos nove Estados da Amazônia Brasileira (Amazonas, Acre, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins); são associações locais, federações regionais, organizações de mulheres, professores e estudantes indígenas. Juntas, estas comunidades somam aproximadamente 430 mil pessoas, o que representa cerca de 60% da população indígena do Brasil.

A COIAB foi fundada para ser o instrumento de luta e de representação dos povos indígenas da Amazônia Legal Brasileira pelos seus direitos básicos: terra, saúde, educação, economia, sustentabilidade e interculturalidade. Representa 160 diferentes povos indígenas com características particulares, que ocupam 107 milhões de hectares no território amazônico. Atualmente a COIAB tem sede em Manaus e uma representação em Brasília (capital nacional) para articulação política e para dar apoio às organizações indígenas; tem, como instância máxima de deliberação, sua Assembleia Geral Ordinária que, a cada três anos, reúne lideranças representativas de 31 regiões dos nove Estados da Amazônia Legal Brasileira. Os representantes destas regiões constituem o Conselho Deliberativo e Fiscal (CONDEF), que é um órgão deliberativo da Coordenação Executiva da COIAB. A Coordenação Executiva é a instância de execução da COIAB, formada por um coordenador geral, um vice-coordenador, um coordenador secretário e um coordenador tesoureiro.

A missão principal da COIAB é fiscalizar, defender e promover os direitos dos povos indígenas. As iniciativas pela garantia dos territórios foram as primeiras ações e através de parcerias conseguiram demarcar 40 milhões de hectares nos últimos anos. A demarcação das terras indígenas na Amazônia não assegura sua integridade ou de suas populações; atualmente são 107 milhões de hectares de terras indígenas e na maioria essas terras sofrem várias formas de pressão e agressão porque nelas há um imenso potencial de recursos naturais, culturais e de biodiversidade. A ameaça vem não apenas de aventureiros e invasores, mas de projetos, inclusive governamentais dentro do discurso de crescimento econômico e do desenvolvimento nacional.

São históricos os grandes prejuízos ambientais e culturais de grandes obras de infraestrutura na Amazônia; as rodovias, ferrovias e portos trazem desde o início da construção um significativo contingente de trabalhadores que, na maioria das vezes, acaba se estabelecendo na região trazendo consigo o desmatamento, a poluição das águas, a agropecuária e os agrotóxicos. As usinas hidrelétricas implantadas, em implantação ou ainda em projetos trazem sérias ameaças aos povos indígenas da região porque vão afetar seu modo de vida e deverão provocar danos à sua alimentação tradicional uma vez que serão afetados os cursos dos rios, o ciclo de criação de peixes, as inundações de terras além de ameaças a povos isolados que vivem nessa região.

As primeiras experiências e a busca por um modelo próprio de formação

Desde o início da história do movimento indígena na Amazônia houve a preocupação de que as equipes internas das organizações ou associações fossem indígenas, bem como seus assessores e técnicos; isso ainda não está totalmente consolidado por dificuldades de encontrar indígenas com formação política e técnica em condições de apoiarem suas organizações.

Os apoiadores e parceiros sempre foram fundamentais para o amadurecimento do movimento indígena: foram setores governamentais, organizações não-governamentais (ONGs), igrejas e setores da sociedade civil organizada em geral. Esse apoio se originou nas dificuldades de se encontrar equipes técnicas próprias, para apoiar as diferentes demandas nas áreas administrativas, de gerenciamento dos recursos naturais, demandas técnicas e políticas. Somou-se a isso o pouco conhecimento das estruturas do Estado, com o qual as relações foram mais esporádicas nos anos anteriores.

Isso tudo levou o movimento indígena a trabalhar por longos anos na dependência de parceiros, que foram muito importantes nesse processo de afirmação e estruturação do movimento na Amazônia. Estas mesmas instituições de apoio, por outro lado, sempre tiveram a proposta de fazer os povos e organizações indígenas autônomos e preparados para caminhar por seus próprios meios, fortalecendo e consolidando o desejo de autonomia, especialmente com a capacitação das lideranças.

A partir da década de 1990 fortaleceram-se ainda outras formas de atuação do movimento indígena, como os convênios com o Estado, as parcerias internacionais e a participação nas discussões dos grandes temas que envolvem povos indígenas, trazendo novas demandas e desafios. Com a conquista de espaços políticos em diferentes frentes, a COIAB e o movimento indígena vêm se posicionando de forma cada vez mais qualificada diante de novos e inúmeros temas que vêm surgindo nos últimos anos.

Dentro de alguns temas já ocorreram avanços, como na área da saúde, onde a demanda legítima e emblemática é ter profissionais próprios como agentes, enfermeiros e médicos indígenas, o que já teve início em algumas regiões. Na área da educação, especialmente professores e diretores de escolas da própria comunidade já são observados em muitas regiões, embora essa não seja uma prática desenvolvida em todos os estados.

Esses avanços nas áreas de saúde e educação se deram principalmente por serem áreas muito visíveis e sofrerem maior cobrança, não somente de indígenas, mas da sociedade em geral e do próprio governo. Nas áreas com menor visibilidade, as dificuldades encontradas para implantar sistemas de formação são ainda maiores, principalmente se as demandas vêm das organizações indígenas, com as quais nem todos os governos locais abrem canais de diálogo. Uma conquista das lutas dos povos indígenas e de seus apoiadores foi a criação pelo governo federal do Grupo de Trabalho Interministerial para Gestão Ambiental nas terras indígenas; esse GT com número paritário de membros, indígenas e governo deu início às suas atividades no ano de 2009.

No campo do planejamento territorial, por ser uma área relativamente nova, não tem sido alvo de políticas públicas abrangentes ou consistentes, porém essa área tem importância fundamental para manutenção dos povos indígenas. De fato, historicamente, o movimento indígena nunca teve uma escola de formação específica, os grandes nomes que já atuaram ou ainda atuam, foram treinados em escolas com diferentes motivações, porém sempre através de agentes externos, ou então aprenderam na busca individual de conhecimentos, em instituições não indígenas.

Essa visão tem levado o movimento indígena a propor a formação dos seus jovens, com estrutura e cursos pensados e criados pelas próprias lideranças, para atender suas demandas, a partir das suas estratégias e formas diferenciadas de atuação. As crescentes demandas que chegam constantemente à COIAB, vindas das bases e também de outros setores da sociedade e de setores governamentais, reforçaram a urgência da criação de seu próprio centro de formação, com suas bases ideológicas e demandas próprias. Um centro de formação é o local para formar os profissionais capacitados para a atuação nas organizações indígenas através de cursos que proporcionem a qualidade técnica, juntamente com a formação política de líderes, cidadãos e militantes da causa indígena, política e etnicamente diferenciados.

Uma primeira experiência foi iniciada pela COIAB em 2003, quando quatro jovens de diferentes povos e regiões da Amazônia Brasileira foram enviados para a sede da COIAB em Manaus, para no período de um ano participar das ações diárias da instituição através do seu departamento etnoambiental. Essa experiência, apesar de informal, foi considerada um sucesso para todos os envolvidos e foi o primeiro passo para a implantação de um centro de formação próprio com um legítimo perfil do movimento indígena, sob controle e orientação direta da COIAB e das lideranças indígenas da Amazônia.

A criação do Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI) e a institucionalização de uma iniciativa indígena

Os modelos de educação e a criação de uma instituição própria

A história da educação no Brasil não é tão diferente das experiências vividas por povos indígenas de outros países que tiveram seus territórios conquistados por outros povos, sobretudo a situação específica da América Latina. Desde o início da colonização no ano de 1500, onde o Estado português vinha acompanhado pela igreja, os contatos iniciais com os indígenas que viviam no litoral brasileiro já indicavam a necessidade da catequização que trazia consigo algum processo educacional; as seguidas missões vindas ao Brasil mostraram essa tendência com a criação das reduções indígenas ou a criação das escolas de educação e catequização.

A visibilidade dos povos indígenas frente ao governo brasileiro ocorreu com mais interesse apenas durante as primeiras décadas do século XX através de atuações individuais de nomes como Cândido Rondon e na segunda metade do século através dos irmãos Vilas Boas ou Apoena Meireles onde o indigenismo oficial se mescla muito com o espírito de aventura dos chamados sertanistas que adentraram as florestas da Amazônia em busca de grupos indígenas desconhecidos.

As iniciativas de educação que ocorreram já em meados do século XX, não davam importância à diferença cultural ou lingüística desses povos; minha experiência direta nessa área foi a de freqüentar uma escola para indígenas onde a língua foi o português e os materiais didáticos trazidos das escolas não indígenas empregavam nomes totalmente estranhos como trem, bairro, prédio ou praça. Outra característica dessa educação foi o fato de ser assumida pelos governos ou por igrejas, com suas diferentes práticas confessionais; era a educação voltada para a catequização seguindo aquela linha de confessionalidade.

Nessa fase não era discutido um modelo de educação diferenciado, nem sequer eram ouvidos os indígenas sobre o modelo de educação que deveria ser implantado na sua comunidade. Fatores culturais importantes e fundamentais para a sobrevivência de vários povos foram totalmente ignorados; a própria educação tradicional indígena tem outros parâmetros, outros temas e outro calendário. Os rituais de iniciação fazem parte desse processo de educação, onde crianças ou jovens passam longos períodos de

aprendizado junto aos sábios e sábias da comunidade; nesse período o aprendizado não é profissionalizante, não é competitivo, não é excludente, ao contrário, promove a inserção do aprendiz na comunidade onde vive, e essa inserção se dá em todos os níveis.

Nos diferentes povos, o início da fase de educação também se diferencia na idade e uma característica comum nos diversos povos indígenas é que a infância é amplamente respeitada: significa que a criança deve apenas viver como criança, sem cobranças, sem compromissos e sem pressões sobre suas ações ou decisões. A liberdade é uma marca nessa primeira fase da vida e ao sair dela a fase seguinte de adolescência é longa e sem a legislação para dizer quem é maior ou menor de idade; nessa fase o adolescente pode inclusive casar, sem com isso tornar-se um adulto.

Não há um modelo de escola inteiramente voltada às práticas tradicionais dos povos indígenas, apesar de muitos avanços nessa área; ainda se trabalha com calendários importados, faixa etária de escolas não indígenas, bem como estrutura e conteúdos implantados via Estado.

Criar uma instância de formação dentro do movimento indígena na Amazônia significa romper com o estabelecido; é um ato de rebeldia no bom sentido, uma rebeldia que propõe diálogo, propõe um modelo diferenciado de ensino, um símbolo étnico e ideológico que tenta dar visibilidade ao invisível.

Princípios ideológicos que vão além do conhecimento técnico

No Brasil há grandes nomes dentro das comunidades indígenas; são os heróis dos tempos modernos, alguns já não fisicamente junto ao seu povo como o guarani Marçal Tupã'i ou o xavante Juruna, único deputado indígena já eleito no Brasil; outros estão atuantes quer seja por sua ação política ou por sua incontestável sabedoria como o caiapó Raony ou o yanomami Davi Kopenawa. Essas personalidades marcantes na história indígena do Brasil não passaram pelas universidades ou por um ensino formal mais aprofundado, alguns até aprenderam a ler as primeiras letras aos pés dos missionários ou nas precárias escolas, nas suas próprias comunidades. O surgimento do CAFI em Manaus é uma excelente oportunidade de unir esse potencial cultural e tradicional que cada aluno traz das suas comunidades para, dentro de um mesmo espaço, colocar a serviço dos povos amazônicos.

Na fase inicial de estudos no CAFI, os alunos estudam a cultura e a identidade indígena; é um período de mergulho na sua própria história, orientados por grandes líderes indígenas que fazem uma reflexão conjunta sobre essa história informal, que não está nos livros da história brasileira ou nos documentários nacionais; aliás, é uma história desconhecida do grande público, mas muito viva no cotidiano indígena. Dessa etapa importante da formação do CAFI renasce o indígena guerreiro que está adormecido dentro da atual juventude indígena; comprometido com sua história, com as lutas do seu povo.

Os processos de formação que são levados às comunidades indígenas ou para onde os jovens vão estudar fora das suas comunidades trazem grandes preocupações para as lideranças que fazem a luta junto ao seu povo. Os processos dinâmicos da cultura junto com a educação formal trazem mudanças profundas na história dos povos indígenas; um fato concreto é que na maioria das escolas indígenas é oferecido apenas o chamado ensino fundamental, atualmente são 9 anos e a partir desse nível, se o jovem indígena quer ir além, quer cursar o ensino médio, é necessário sair da sua comunidade. Esse é um dos maiores desafios, uma vez que não há programas oficiais de apoio a esses alunos para o período de 4 anos fora das aldeias; a decisão de sair é um ato pessoal ou familiar que implica em viver numa grande cidade, no subemprego ou nos trabalhos domésticos e informais: Moradia, alimentação e lazer estão aquém dos padrões mínimos ou da vida nas aldeias. Somente após esse período o aluno indígena pode estar habilitado a concorrer a uma vaga numa universidade, onde continua seu drama, primeiro para adentrar a universidade, onde sua base educacional nem sempre é suficiente para concorrer com os jovens das cidades, que estudaram em bons colégios e com condições dignas de vida. Na possibilidade de entrar na universidade o jovem indígena precisa se manter na cidade, certamente dando muito do seu tempo aos estudos, o que vai impedir de exercer um trabalho que exige muito tempo, mas necessário para sua sobrevivência.

Muitos dos líderes indígenas da atualidade passaram por todo esse processo e hoje atuam com muito sucesso junto às suas comunidades e organizações; é necessário, no entanto, reconhecer que tantos outros conseguiram vencer todas essas barreiras e, no entanto, não retornaram às suas bases, não por abandono do seu povo, mas por passarem por instituições que não estavam preparadas para reconhecerem seus valores culturais e sua diferença, ao contrário, deram a formação que gera a competição, a ambição, o consumismo, a ideologia sufocante do desenvolvimento e crescimento a qualquer custo.

A proposta de oferecer no CAFI um nível técnico compatível com os desafios indígenas na Amazônia continua sendo a meta das lideranças indígenas, o que se agrega a essa formação é a visão das lutas políticas que se travam na defesa dos direitos indígenas. A formação oferecida no CAFI não se encontra em nenhuma outra instituição brasileira; ela é única e o cotidiano comprova essa prática: Sendo uma instituição que recebe jovens de todos os estados da Amazônia Brasileira certamente são experiências e culturas diferentes que se encontram e se somam. Ao chegarem, os alunos já vêm de diferentes experiências de formação e, inicialmente, o CAFI faz o chamado «seminário de inserção» onde se ouve cada um, sobre suas experiências anteriores, suas expectativas, seu futuro, enfim seu perfil; nos meses seguintes é visível o compromisso já assumido de lutas junto às suas comunidades e organizações, os discursos dos alunos por ocasião da sua formatura reforçam esse comprometimento. No mês de fevereiro de 2009 houve uma avaliação institucional do CAFI para a qual vieram vários ex-alunos que em determinado momento da avaliação participaram de uma mesa para relatar suas experiências. Foi uma experiência compensadora ouvir esses relatos de como estão atuando, mesmo com as limitações estruturais e de comunicação das suas comunidades, seus discursos foram claros, coerentes e de demonstração de como fazem a diferença junto ao seu povo.

O CAFI e o Estado Brasileiro

Apesar de o CAFI ter saído da semente e se tornado uma árvore com raízes em toda a Amazônia, seu reconhecimento frente aos órgãos governamentais ainda não está consolidado; uma consultoria foi feita para buscar esse reconhecimento, mas ainda não obteve sucesso. O CAFI está localizado em uma área urbana na cidade de Manaus, onde os trâmites burocráticos são muito complexos, sobretudo para as organizações indígenas que nem sempre atendem todos os requisitos urbanos. A sede do CAFI já recebeu uma visita informal do Conselho Estadual de Educação, que sugeriu algumas alterações estruturais para atenderem os requisitos do Ministério da Educação; essas reformas já foram executadas e a estrutura atual já está habilitada para atender essas exigências.

As ações da consultoria para a tentativa de regularização do CAFI chegaram às seguintes constatações e recomendações:

Cursos oferecidos no CAFI sequer fazem parte dos conceitos do MEC, como o de gestão etnoambiental que apesar de ter uma ampla bibliografia, sua utilização ainda não é pacífica entre os estudiosos das ciências sociais e dos povos indígenas. Essa questão pode ser uma limitação para o seu reconhecimento perante os órgãos públicos.

Por outro lado, o movimento indígena tem razão ao buscar fazer valer a legislação educacional que determina o ensino diferenciado para os povos indígenas. Merece destaque a Convenção 169 da OIT, que determina que a educação dos povos indígenas seja de acordo com suas instituições, observando-se minimamente a legislação do país. A Convenção 169 não só reconhece a necessidade de um ensino específico para os povos indígenas, como também determina ao poder público apoiar suas escolas, conforme o artigo 22 de Convenção 169:

Art. 22. [...] 2) Quando os programas de formação profissional de aplicação geral existentes não respondam às necessidades especiais dos povos interessados, os governos deverão assegurar a participação dos referidos povos, que se coloquem à sua disposição programas e meios especiais de formação.
3) Estes programas especiais de formação deverão basear-se no entorno econômico, nas condições sociais e culturais e nas necessidades concretas dos povos interessados. Todo estudo a esse respeito deverá realizar-se em cooperação com esses povos, os quais deverão ser consultados sobre a organização e o funcionamento de tais programas. Quando for possível, esses povos deverão assumir progressivamente a responsabilidade da organização e o funcionamento de tais programas especiais de formação, se assim o decidirem. (Convenção 169 da OIT, 1989)

Portanto, a iniciativa de criar um curso de gestão etnoambiental para atender as demandas dos povos indígenas no que se refere à gestão de suas terras e do meio ambiente com base em sua cultura e conhecimentos científicos está fundamentada na Convenção 169. Não existe no país nenhuma instituição que ofereça um curso como

este que vem sendo desenhado pela COIAB. A formalização do CAFI poderá servir como exemplo para a criação de outros cursos no país.

Nesse processo foram consultados o Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas, Receita Federal, a Prefeitura de Manaus, a Secretaria de Fazenda do Estado, a Secretaria Municipal de Saúde, o Corpo de Bombeiros, o Instituto Municipal de Planejamento Urbano e o Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA – AM). A instância governamental competente para o registro do CAFI é o Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas. Uma vez formalizado o CAFI junto ao Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas, este terá seu funcionamento no Estado do Amazonas e seu diploma terá validade em todo o país, mas, para oferecer cursos em outros Estados, será necessário passar pelo processo de autorização e reconhecimento junto aos respectivos conselhos estaduais de educação.

O CAFI iniciou suas atividades em agosto de 2006 e oferece dois cursos alternadamente: Gestão Etnoambiental e Gestão de Projetos; já foram formados 64 líderes indígenas e com os 20 alunos que estão atualmente no curso de Gestão Etnoambiental serão 84, sendo 36 mulheres e 48 homens. Os professores que atuam diretamente são entre 14 e 17, dependendo do curso que está sendo oferecido.

As dificuldades e os avanços do CAFI na Amazônia Brasileira

A busca pelo melhor modelo de formação

A formação mais adequada para os povos indígenas da Amazônia brasileira ainda está sendo buscada com muita determinação pelas lideranças indígenas, organizações e seus parceiros. Uma relação muito próxima e de grande confiança está estabelecida entre os povos indígenas e seus apoiadores, seja no campo financeiro como no campo técnico; essa relação precisa ser mantida e aprimorada para que se obtenha sucesso não somente nessa fase de consolidação do CAFI, mas também numa fase posterior de crescimento e atuação permanente. Essa relação passa também por um amadurecimento de todas as partes envolvidas; de um lado está o apoio técnico através das diversas parcerias criadas, que certamente têm grande interesse no sucesso da iniciativa e, do lado dos povos indígenas, está a preocupação com os interesses externos, com a perda da autonomia, com interferências nas questões políticas. Esses fatores certamente não estão ligados a fatos recentes, mas a acontecimentos históricos onde várias situações semelhantes foram criadas e as atuais lideranças querem evitar novos fatos; os limites e competências dessas parcerias são certamente oportunidades de aprofundar o nível de relação entre os envolvidos.

Outro fator de grande peso nesse processo é a própria diversidade dos povos indígenas amazônicos; sendo a COIAB composta por 31 regiões que estão presentes nos nove estados da Amazônia, é natural que as leituras contextuais e estratégias de enfrentamento sejam muitas e distintas. Atender aos diferentes interesses de povos e

organizações é um processo que se segue, no entendimento de que um consenso básico tem sido criado e os alunos, ao concluírem os estudos no CAFI, terão amplas condições de atuarem nas suas respectivas regiões com sucesso e poderão dar relevante apoio às suas bases, atendendo satisfatoriamente as expectativas depositadas neles.

Há de se considerar ainda que os povos indígenas são envolvidos em problemas regionais específicos, dependendo de situações locais no âmbito social, político e econômico onde se encontram. Dessa forma o que se requer de um aluno do CAFI pode ir além de conhecimentos básicos de temas e estratégias para suas lutas a nível regional; assim, a formação é um processo inicial em aperfeiçoamento, na certeza de que a dinâmica da história indígena e indigenista vai trazer sempre novos desafios e exigir atualizações e redirecionamento no programa de formação. O CAFI, a COIAB e as lideranças indígenas da Amazônia, juntamente com seus parceiros têm a certeza de que é necessária uma busca constante por uma formação que atenda os anseios e demandas indígenas; ao mesmo tempo, essas instituições estão abertas e dialogando sobre as possibilidades de melhoria nas suas ações.

A experiência do Trabalho de Campo e o estágio nas comunidades

A primeira experiência que já pode ser percebida durante o período de estudos é o trabalho de campo, no qual pela primeira vez o aluno sai da sala de aula e vai para uma atividade concreta levando consigo as ferramentas adquiridas durante o curso. Uma ferramenta que permita uma avaliação mais correta da eficiência da formação oferecida no CAFI é um desafio enfrentado desde a sua criação; as situações enfrentadas pelos alunos ao retornarem para suas regiões de origem são as mais diversas possíveis. As organizações indígenas que formam a base da COIAB estão agrupadas em 31 regiões; algumas têm seus escritórios nas capitais dos estados ou nas cidades maiores, onde a comunicação não é tão difícil, ao menos há telefones e alguma estrutura, outras organizações ou associações que enviam seus jovens ao CAFI estão em cidades mais distantes ou mesmo nas comunidades indígenas onde ir à cidade, ter acesso ao telefone ou à internet é uma atividade que pode ocorrer uma vez por mês.

Durante o curso, os alunos têm atividades práticas onde já foram feitas duas experiências diferentes: uma das experiências foi um período de estágio de dez dias em locais diferentes na Amazônia, com acompanhamento de professores, cujas atividades foram conhecer projetos ou ações de gestão territorial e ambiental sendo implantados. Essa experiência permitiu um contato direto com atividades concretas e análise pelos alunos das dificuldades e avanços na implementação dos projetos; permitiu ainda o intercâmbio entre povos e a construção de relatórios e apresentações que foram feitas no retorno ao CAFI. Uma das equipes que viajou para o interior do Estado do Amazonas para visitar a Reserva Ecológica de Mamirauá, situada entre os rios Solimões e Japurá, que é uma iniciativa diferenciada por ser uma reserva ecológica junto com área indígena, cuja gestão e manejo são compartilhados; dentre as atividades algumas foram assim definidas:

- 1) Situação política da reserva:
 - a) Como se institui uma Unidade de Conservação;
 - b) Como funcionam e se constituem as instâncias de discussão de conselhos deliberativos ou consultivos;
 - c) As tomadas de decisão sobre as atividades dentro da UC;
 - d) O papel do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), FUNAI e outros órgãos (prefeitura, governo estadual, federal).

- 2) A situação social na reserva:
 - a) Estrutura social existente;
 - b) A atuação de instituições: Igreja, associações, etc;
 - c) A questão da juventude: drogas, álcool, educação, saúde, geração de renda, perspectivas, lazer, festas tradicionais, etc.

- 3) A questão ambiental:
 - a) Técnicas de manejo dos recursos de fauna e flora;
 - b) Pesquisas realizadas (em andamento e previstas);
 - c) Biopirataria; espécies de fauna e flora;
 - d) Saneamento, água, lixo, etc;
 - e) A questão da sobreposição com terras indígenas.

Dessa atividade dos alunos foi produzido e apresentado um relatório, assim como outros grupos que visitaram outras experiências.

Outra atividade já desenvolvida na fase de ações práticas foi o estágio supervisionado feito durante dois meses nas próprias organizações de base e comunidades de onde vieram os alunos. Essa atividade ocorreu com uma turma de gestão de projetos e teve como objetivo um diálogo com sua comunidade, lideranças e outros atores no sentido de realizar um diagnóstico participativo e identificar demandas para a formulação de projetos de sustentabilidade e gestão ambiental para seus territórios. A dificuldade encontrada nessa atividade foi o elevado custo de deslocamento para as bases e para o retorno e finalização do curso em Manaus; também as grandes distâncias e dificuldades de transporte não permitiram que todos os alunos recebessem visitas de

professores e técnicos do CAFI durante o estágio, isso evidenciou a dificuldade que alguns alunos tiveram para a execução das atividades previstas. No entanto, o retorno ao CAFI e as atividades de conclusão do curso foram importantes para uma melhor compreensão desse modelo de estágio. O aperfeiçoamento das diferentes propostas de estágio é um desafio a ser enfrentado para as próximas turmas, onde os melhores métodos deverão ser implementados e também a busca de melhores resultados para esse período importante da formação no CAFI.

A determinação e a busca pelo sucesso

Criar um programa de formação indígena requer um olhar no passado, uma compreensão do contexto atual e, sobretudo uma profunda reflexão em relação ao futuro. As comunidades indígenas nem sempre estiveram tão preocupadas com grandes planejamentos futuros, ao contrário, essas são preocupações de não indígenas, os povos indígenas dessa região são marcados por suas práticas nômades, onde o abandono das aldeias foram constantes para construir novas aldeias, fazer novas roças, buscar lugares com mais caça e pesca e com isso fazer um manejo sustentável da floresta. Essa é uma diferença marcante entre os povos amazônicos e outras populações indígenas no mundo; aqui não há construções sólidas, não há templos, palácios ou outros sinais de permanência por longos períodos num mesmo lugar.

Planejar a médio e longo prazo é uma exigência dos novos tempos, do envolvimento com a sociedade nacional, é receber a influência da cultura consumista e do insaciável apetite do mercado; os povos indígenas nunca acumularam bens, a natureza sempre foi generosa e deu o suficiente a seu tempo. Na recente reunião das lideranças indígenas da Amazônia foi evidenciada a necessidade de planejamento para as organizações e para as ações, principalmente nessa fase onde o movimento indígena está sendo muito procurado por agentes do comércio de mercado de carbono; são propostas fora das realidades indígenas, são contratos que valem milhões de dólares e durante períodos de 50 ou 60 anos. As lideranças não vão entrar nessa fase nova do comércio mundial, ao contrário, vão buscar muitas informações, vão buscar novos conhecimentos e assessorias técnicas dos seus parceiros, até que tenham muita clareza sobre o tema.

O CAFI é uma instituição fundamental nesse processo, aqui serão capacitados jovens que deverão atuar diretamente nesses temas, a conquista desse novo espaço é a conquista dos povos indígenas amazônicos; não há, no momento, indígenas preparados para discutir o tema, também não há muitos entre não indígenas ou nos governos, até porque é um tema novo a nível mundial. O Conselho Deliberativo e Fiscal da COIAB (CONDEF), na sua reunião recente definiu por ações mais abrangentes por parte do CAFI; dentre essas atividades a serem desenvolvidas estão os planejamentos de médio e longo prazo para suas comunidades, no que se refere à gestão territorial e formas inovadoras de sustentabilidade.

A capacitação para atuação no orçamento público da União

As organizações indígenas e as instituições de ensino particulares têm grandes custos financeiros para se manterem em funcionamento; os recursos públicos são alcançados após longas negociações e um tempo longo de funcionamento. O governo brasileiro tem seu montante geral de recursos, como todos os governos e faz sua distribuição entre os tantos ministérios, fundações, autarquias e entre os muitos projetos que fazem parte do seu plano de governo. No Brasil são vários planejamentos como o Plano Plurianual e Projeto de Lei Orçamentária; a sociedade como um todo não acompanha o planejamento e a distribuição dos recursos públicos, apesar de haver a disponibilidade das informações no sites oficiais, não há, por parte dos cidadãos, um maior acompanhamento ou um controle social mais rigoroso das ações e gastos governamentais.

O CAFI iniciou esse processo desde que começou suas atividades, os alunos fazem um exercício novo e muito complexo, que é o acompanhamento ordenado e sistematizado da distribuição do Orçamento Público da União; são muitas tabelas, cálculos, números, destinos e em várias ações estão valores destinados aos povos indígenas. Os professores dessa área do CAFI constataram que, em anos anteriores, esses recursos não foram utilizados ou foram utilizados apenas parcialmente por não serem acessados ou por total desconhecimento da existência desses fundos. O importante também foi descobrir que esses recursos são destinados à sustentabilidade das comunidades e principalmente à questão territorial e ambiental.

Com essas informações e conhecendo os processos, uma das turmas já fez um exercício prático nesse orçamento fazendo as chamadas emendas parlamentares; cada parlamentar, Deputado Federal ou Senador tem uma cota de emendas que pode apresentar ao orçamento anual e assim destinar os recursos públicos para as ações previstas nas emendas. O trabalho foi não apenas apresentar essas emendas na construção do orçamento público, mas também conversar com os parlamentares dos estados para que as emendas fossem apresentadas por eles. Isso foi um trabalho longo que teve inclusive uma comissão de alunos que viajou para Brasília, visitou o Congresso Nacional e fez um diálogo com os parlamentares dos seus respectivos estados.

Das emendas apresentadas pelos alunos do CAFI, quatro foram aprovadas, a maioria na área da gestão ambiental, mas também para outras ações nas comunidades de onde eles vieram; essa experiência, além do valor financeiro destinado diretamente às comunidades indígenas, foi de alto impacto com repercussões em diferentes níveis por ser a primeira vez que ocorre através de atividade concreta vivida por um grupo de estudantes indígenas; também foi um exercício prático de cidadania e que pode ser aplicado às comunidades e organizações com excelentes resultados.

A questão de gênero

Dentre os resultados positivos que o CAFI tem alcançado desde o início das suas atividades está a questão de gênero; na prática esse tema vai além de definir espaços a serem ocupados por mulheres. Nas aldeias, as jovens se casam muito cedo,

nem sempre conseguem concluir sequer o ensino fundamental e têm mais dificuldades para saírem das suas comunidades a fim de realizarem estudos mais aprofundados; esta também é uma discussão nova em se tratando de povos indígenas. Dos muitos processos culturais encontrados entre os povos indígenas, alguns são tratados com o devido cuidado porque são marcas históricas de harmonia e convivência grupal e nem sempre são discutidas, questionadas ou modificadas. Numa visita a uma aldeia, as mulheres indígenas estavam mostrando aos visitantes os muitos espaços de convivência ali existentes; mostraram a casa dos homens, onde as mulheres não entram: as mulheres não indígenas de imediato questionaram: «Isso é machismo, vocês não podem permitir essa casa no centro da aldeia!» As indígenas responderam: «Na sua cidade, o que fazem os homens quando estão irritados ou aborrecidos?» A resposta foi: «Discutem, falam mal, saem de casa». As indígenas responderam: «Aqui eles vêm para essa casa, conversam, relaxam e voltam calmos para suas casas.»

O que parece problema nas cidades pode ser solução nas aldeias; isso leva a refletir sobre a questão de gênero: Havendo poucas oportunidades de estudos para mulheres indígenas e no CAFI um pré-requisito é ter o ensino médio, as mulheres indígenas têm limitações, isto é, na idade de irem aos estudos já são esposas, mães, donas de casa, o que dificulta os estudos. O CAFI desde o início, com as primeiras seleções, deu grande importância à presença da mulher indígena nos seus cursos; nas primeiras turmas cerca de 30% dos alunos eram mulheres e nas duas últimas turmas essa participação foi de 50%.

Esse avanço não se dá apenas na presença paritária na sala de aula, mas reflete uma nova realidade nas aldeias; um exemplo recente foi constatar que uma ex-aluna do CAFI estava reunida com as lideranças da sua aldeia, dirigindo e orientando os participantes: caciques, professores e líderes diversos. Ela se tornou uma referência para o grupo porque, segundo eles, ela é «muito politizada».

Também deve ser ressaltada a mulher indígena em papéis estratégicos que ela desenvolve na sua comunidade, sobretudo na área da saúde e alimentação, além da educação que traz toda a sensibilidade com as questões ambientais; um líder indígena afirmou: Nós existimos nelas. Diante dessa presença fundamental da mulher na condução dos destinos do seu povo, o CAFI entende também ser estratégico colocar nessas mãos o saber político e técnico, o que já vem dando bons resultados.

O CAFI e as relações internas e externas no processo de formação

A participação das lideranças indígenas nos processos de formação do CAFI

A grande área geográfica que compõe a Amazônia abriga também uma vasta diversidade cultural, ambiental e social. É, portanto, compreensível que a população beneficiada tenha também grandes diferenças. Uma formação capaz de atender, de

forma satisfatória as comunidades indígenas presentes em cada região dos nove estados da Amazônia Legal é um desafio a ser enfrentado por equipes especializadas e com grande conhecimento de cada caso.

Fatores como a dimensão territorial, a língua de cada povo, o tempo de contato com não indígenas, a proximidade com cidades e das políticas educacionais aplicadas nos estados onde cada um dos alunos teve na fase inicial da vida uma língua diferente, tendo em comum o português, mas já como segunda língua. O conceito de Amazônia como é conhecido, também não é aglutinador nessa tarefa de construir uma proposta para um curso capaz de atender as demandas de cada povo. Quando se pensa em Amazônia, a primeira cena é a da floresta verde, cortada por rios sinuosos, sendo esses os grandes e únicos caminhos que servem às populações locais; porém, os ecossistemas presentes na Amazônia são também diferentes como cerrados, pantanal, vegetação de transição, florestas de altitude e outras, o que indica que nem todos os alunos se sentem «*povos da floresta*» propriamente dito. O fator que unifica, além de aspectos históricos de contato com a sociedade envolvente, é pertencer ao grande bioma Amazônia e viver às margens de rios que correm para o grande Rio Amazonas.

Para atender a uma população tão diversa, o curso deve ir além do geográfico e da compreensão técnica: Cada povo indígena tem sua história e construção cosmológica, a partir da sua compreensão mística, formulada desde os mitos ancestrais em profunda relação de convivência com o meio ambiente. Isso implica que sua formação étnica tem como essência os valores místicos assimilados através da história oral, dos cantos ou rituais, que formam a base da construção individual e coletiva de cada aluno. Fazer uma leitura, ao menos aproximada desses valores presentes em cada um individualmente, é um trabalho conjunto de todos os envolvidos no curso e muito especialmente daqueles que tem convivência diária com os alunos, como os professores e equipes de apoio. O sucesso da instituição estará ainda na capacidade de promover o respeito por todas as diferenças entre os próprios alunos e dos que convivem com todos no cotidiano.

Nessa tarefa de construir uma experiência inovadora de formação, estão envolvidos muitos outros atores e não somente os que convivem no dia-a-dia no CAFI; muitos dos jovens que vêm a Manaus para a permanência durante esse longo período, nunca saíram das suas comunidades e isso torna essa experiência muito difícil nos primeiros dias, alguns jovens manifestam o desejo de desistir de tudo para voltar para suas casas. Numa das visitas na casa dos estudantes homens, quando foi perguntado se tudo estava bem, eles responderam: «Agora sim». A pergunta seguinte foi: «Antes não estava?» A resposta foi: «Não, mas nós choramos juntos e agora está tudo bem». Nessa fase extraclasse se torna fundamental a presença de líderes com experiência e vivência nas lutas junto ao seu povo e com maturidade para apoiar esses jovens.

A COIAB trabalha em consonância com os anseios das lideranças indígenas que estão nas organizações de base; essa é uma orientação dada ao CAFI de que, quem sabe, a demanda e as necessidades das bases são aqueles que ali convivem. Dessa forma, o currículo escolar que orienta as disciplinas a serem oferecidas no CAFI é resultado de muitas consultas, reuniões e diálogo com as lideranças locais.

As relações entre parceiros, apoiadores, professores e o movimento indígena

A primeira fase da construção do projeto CAFI foi através da continuidade de uma cooperação iniciada em 2003, entre a COIAB e a The Nature Conservancy (TNC); essa cooperação já havia proporcionado a vinda dos primeiros 4 jovens para uma capacitação dentro da COIAB durante um ano. No início de 2006 houve um acordo mútuo que permitiria uma capacitação mais planejada e a TNC buscaria o apoio financeiro para o início das atividades; o processo se deu de forma rápida, foi contratado um consultor que pudesse reunir toda a documentação necessária e já acumulada sobre o tema da formação dentro do movimento indígena amazônico, fazer um diálogo com vários líderes indígenas, com os coordenadores e técnicos da COIAB, além de técnicos e parceiros não indígenas. Uma definição muito clara desde o contrato foi a autonomia dos povos indígenas na construção curricular e ideológica da proposta como um todo e dos cursos que seriam oferecidos; tudo deveria ser construído a partir do pensamento indígena, visando atender suas demandas específicas.

Essa foi uma experiência de aprendizado ao movimento indígena e, ao mesmo tempo, foi um aprendizado às organizações parceiras, no exercício de uma prática inovadora para as relações entre organizações de apoio e as organizações indígenas.

No quadro de professores, a preferência foi por indígenas e, não havendo especialistas em algumas áreas, foram contratados professores não indígenas, no entanto com um histórico de atividades junto a povos indígenas. Um fato que persiste é que ainda não há setores governamentais envolvidos diretamente no CAFI, a presença desses agentes é ainda muito discreta, bem como seu apoio pedagógico ou logístico; o contrato entre TNC e COIAB prevê a transferência total do CAFI para a COIAB, parte desse processo já está consolidada e outra parte deve ocorrer durante o ano de 2009. No entendimento do movimento indígena o discurso da autonomia dos povos indígenas, anunciado historicamente por seus apoiadores, começa a ser posto em prática.

O CAFI e o saber tecnológico

Os territórios indígenas da Amazônia, que somam 98% de todas as terras indígenas do Brasil, representam também mais de 21% de toda a Amazônia Brasileira. Esse grande potencial sob a responsabilidade dos povos indígenas sofre pressões de várias formas: são os desmatamentos, a redução da fauna, a poluição dos rios, a perda da biodiversidade, o aumento populacional dentro de uma área delimitada e a concreta ameaça à sobrevivência das populações indígenas. A possibilidade desse potencial sair do controle indígena, seus históricos defensores representaria sérias ameaças de desequilíbrio ambiental e climático. Assim, o controle e boa gerência das terras indígenas pelos próprios povos indígenas é importante não apenas para a sobrevivência física e cultural destes povos, mas da humanidade como um todo.

Desde os líderes ancestrais, cada povo indígena soube conviver muito bem com a natureza, respeitando, administrando e também sacralizando esses espaços de

convivência; no entanto, muitas pressões ambientais que recaem sobre as terras indígenas hoje exigem a utilização de novos conhecimentos e técnicas além daquelas que já são bem conhecidas pelas comunidades indígenas. Mecanismos políticos, cartografia moderna e a utilização de recursos tecnológicos são alguns dos exemplos das novas demandas de conhecimentos necessários para uma atuação eficiente no atual contexto. São técnicas que estão nos laboratórios, nos instrumentos ou nos satélites, que estão além da nossa visibilidade e que ajudam a trabalhar com este novo contexto territorial. Esse conhecimento o indígena quer adquirir, não para abandonar seus conhecimentos tradicionais, mas para somar, de forma que seja potencializada sua capacidade de tratar a natureza. A busca por este tipo de conhecimento faz parte da luta do Movimento Indígena, que por não reconhecer nela uma prioridade do Estado, entende que não virá facilmente como política pública, mas sim como resultado de esforço conjunto das organizações indígenas e seus parceiros.

Uma possibilidade de aquisição deste conhecimento seria o ingresso de indígenas nas universidades, em cursos regulares: Essa via, de reconhecida importância, tem sido discutida e faz parte da luta indígena; já são muitas as vagas oferecidas aos indígenas, porém, os questionamentos também existem e um deles é de que abrir as portas da universidade não atende a todas as demandas dos povos, é necessário oferecer mais. São condições mínimas de nivelamento para que o aluno indígena consiga acompanhar a linguagem e o pensamento subjetivo, presentes nos cursos superiores. Também é necessário garantir a permanência do aluno indígena nos grandes centros urbanos; moradia, transporte, alimentação, recreação e condições dignas para a dedicação exclusiva aos estudos.

Além disso, os povos indígenas entendem que a questão da capacitação significa, além de oferecer condições de formação de profissionais qualificados, principalmente responder a pergunta: *Para atuar onde?* Não é interesse das comunidades indígenas ou da COIAB, preparar seus jovens para atuarem nas indústrias das grandes cidades, no agronegócio ou nos diversos níveis de governo, mas sim para atuarem na gestão e defesa dos seus territórios e bem estar das suas comunidades.

- 1) Indicação das formas de acompanhamento necessárias e demandas posteriores até o reconhecimento final do CAFI enquanto entidade de ensino.
- 2) Encaminhamento dos processos junto aos órgãos governamentais competentes para o reconhecimento do CAFI como instituição de ensino técnico.
- 3) Elaboração de manual de políticas e procedimentos para funcionamento do CAFI cumprindo padrões mínimos de legislação de direito do consumidor.

Recomendações

As recomendações são para buscar autonomia financeira e sustentabilidade técnica para instituições que, como o CAFI atendem a públicos e demandas específicas na área de formação.

- a) Condições específicas que atendam demandas de minorias no que se refere aos trâmites burocráticos na busca pela regularização das instituições e dos cursos oferecidos.
- b) Suporte financeiro através de recursos públicos destinados à manutenção das instituições.
- c) Suporte financeiro para manutenção de quadros de professores e logística de deslocamento e manutenção de alunos no período dos cursos quando permanecem fora das suas comunidades.
- d) Apoio logístico e financeiro para a construção da sede própria do CAFI em Manaus.
- e) Apoio na construção de laboratórios de informática nos estados para trabalho de monitoramento e vigilância territorial das áreas indígenas da Amazônia.
- f) Apoio na discussão e implantação de novos cursos demandados pelos povos indígenas da Amazônia.

LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD INDÍGENA INTERCULTURAL KAWSAY (UNIK) [BOLIVIA]

Leonel Cerruto A. (*)

Kawsay y el proyecto Universidad Intercultural Indígena Kawsay (UNIK)

Breve historia de la experiencia Kawsay

1992 ha sido un año significativo para los pueblos indígenas originarios de esta parte del planeta. Se cumplían 500 años de la llegada de las fuerzas europeas de ocupación al continente de Abya Yala o Inti Suyu para los del Sur. Con mucha pompa, España había organizado la campaña de 500 años del descubrimiento de América como la celebración de un «encuentro entre culturas». Para los pueblos originarios de este continente, más bien eran 500 años de resistencia a la invasión y ese fue el motor de masivas movilizaciones en el mundo.

Para el caso de las culturas del *Tawantinsuyu*, 500 años eran el cierre de un ciclo y el comienzo de otro, es decir, un nuevo *Pachakuti* o *Kutiypacha* estaba comenzando. Frente a este despertar, se decidió no quedarse solamente en acciones pasajeras y comenzar un nuevo proceso, fortalecer nuestras identidades y culturas de pueblos originarios y, dentro de ello, se vio en la educación uno de los instrumentos más efectivos.

En 1993 se llevan a cabo los primeros encuentros interculturales entre los pueblos indígenas originarios de la región andina amazónica de los Estados de Ecuador, Perú y Bolivia, donde se crea la Red Intercultural Tinku. Dentro de las acciones de

(*) Educador Comunitario y Pedagogo, coordinador del proyecto Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK) (Bolivia, Ecuador y Perú); wayrita@gmail.com, kawsay@kawsay-unik.org

Cerruto A., 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: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 123-154.

esta red, se genera la propuesta de una Universidad Indígena Originaria de los Países Andinos.

En 1995, en la localidad de Baños, Ecuador, se reúnen representantes de organizaciones indígenas de Ecuador, Perú y Bolivia. Allí se decide llevar adelante la elaboración del proyecto conjunto de Universidad Indígena y, desde entonces, ha sido un proceso permanente de construcción de la propuesta.

En lo referido a Bolivia, en 1997 se genera el lanzamiento oficial de la propuesta en la comunidad de *Sili Playa*, dentro del territorio de la cultura *Kallawayá*. La primera carrera con la que se inicia UNIK es Pedagogía Intercultural, como un instrumento para la formación de formadores de la nueva educación comunitaria. El techo académico se logra a través de la Universidad de Linköping, de Suecia. El objetivo era profundizar en la identidad cultural de cada pueblo y en una relación de intraculturalidad e interculturalidad entre los pueblos. Actualmente, la misma está difundida en 3 continentes: Sudamérica, Europa y África.

Posteriormente, en 1999 se crea la carrera Derechos Indígenas y junto a ella nace el Centro de Culturas Originarias Kawsay, con el propósito central de hacer realidad la primera universidad pública de los pueblos indígenas originarios: Universidad Intercultural Indígena Kawsay (UNIK).

El curso de Derechos Indígenas permite hacer realidad una práctica ancestral territorial como es el *Muyu*⁽¹⁾. En esta modalidad, el curso se desarrolla visitando los diversos territorios y ecosistemas de los pueblos originarios de las diversas culturas dentro del Estado boliviano. Esto supuso desarrollar organización educativa de manera rotativa y por turnos en las diferentes comunidades, donde participaron muchísimas personalidades tanto nacionales como internacionales, entre los que podemos citar al actual relator de las Naciones Unidas para los pueblos indígenas, Jim Anaya.

Kawsay se organiza con proyección regional: Ecuador, Perú y Bolivia. Es impulsada conjuntamente con organizaciones indígenas originarias de base y nacionales, como un instrumento por la lucha de los derechos de los pueblos originarios y de educación superior indígena pluricultural (Kawsay, 2005), revalorizando y fortalecimiento la identidad cultural, la re-creación y crianza de la sabidurías ancestrales.

El proyecto UNIK plantea un modelo de educación territorial político de interculturalidad, plurilingüismo y pluriculturalidad para alcanzar un Estado plurinacional.

En 2004, el hermano diputado Alberto Luis Aguilar Calle presenta el proyecto de Ley de creación de la UNIK como universidad pública, que logra ser aprobado por la Cámara de Diputados del Parlamento Nacional, aunque no plenamente por razones de presupuesto. Entre los firmantes del proyecto está el actual presidente Evo Morales Ayma.

(1) La palabra quechua *Muyu* significa círculo o rotación social por turnos.

Entre los años 2000 y 2005, el proyecto UNIK opera en cinco regiones del país conjuntamente con las organizaciones indígenas campesinas: *Kallawayá* en el norte de La Paz; *Uru Chipaya* y *Jaquisa* en Oruro; *Q'araq'ara*, *Yampara* y *Tarabuco* en Chuquisaca; *Majasaya*, Cordillera Andina y *Chapare* en Cochabamba; Provincia Cordillera y norte del departamento de Santa Cruz, especialmente con el pueblo guaraní. En toda esta etapa se trabaja la propuesta de gobiernos indígenas con el curso de Derechos Indígenas.

A partir del año 2006, con la elección de Alberto Luis Aguilar Calle como Prefecto del Departamento de Oruro, comienza también una etapa especial para el proyecto de la UNIK, esta vez ligada directamente al desarrollo departamental y a la organización territorial comunitaria de las naciones indígenas del departamento.

Objetivos y filosofía

El objetivo central de Kawsay con 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. No se puede concebir un sistema educativo desagregado del proyecto histórico del movimiento indígena: la reconstitución territorial, política y cultural, el autogobierno.

Un segundo objetivo es desarrollar los instrumentos y capacidades prácticas comunitarias para ejercer ese autogobierno. En este proceso, el aspecto productivo comunitario es fundamental. El modelo productivo y político comunitario *Ayllu* es la base del modelo educativo, lo que a su vez deriva en un modelo de desarrollo propio (2008, Saavedra: 117), que en el caso indígena no es el «desarrollo» en el sentido clásico, sino más bien el *Sumaj Kawsay*, *Suma Q'amaña*, Vivir Bien pero en equilibrio y armonía con el conjunto de los seres de la madre naturaleza. Por ello, el proyecto académico de Kawsay está basado en los contenidos de la realidad y las cosmovisiones ancestrales, y articulado con las territorialidades culturales, esto se sintetiza en la metodología de la *Chakana* ⁽²⁾.

Aspectos organizativos y económicos

La estructura de organización básica de la universidad está conformada por el Consejo Comunitario de la UNIK, seguido del Consejo Académico y el Consejo de *Amawtas* ⁽³⁾.

(2) *Chakana* es el símbolo de la cosmovisión andina. Nos muestra cuatro dimensiones vitales: *Munay* (cariño, energía, espíritu), *Yachay* (sabiduría, estética, ciencia, arte), *Ruway* (trabajo, acción, producción), *Atiy* (organización, autoridad, capacidad, gestión de gobierno *Ayllu*), las cuatro dimensiones de la *Pacha*: espacio, tiempo, situación, seres vivos, articulados por una quinta dimensión o *Chawpi-Taypi*. El centro articulador de la complementariedad *Kjari-Warmi*.

(3) Los *amawtas* son los sabios indígenas.

En la práctica, la organización territorial comunitaria es la base de la organización donde se encuentran los grupos de estudio. Las comunidades de aprendizaje son las que constituyen la base organizativa de la UNIK. Las comunidades de participantes también conforman los núcleos educativos. De ahí emerge el Consejo de *Amawtas* y el Consejo Académico, que conforman el Consejo de Gobierno de la Universidad.

En el campo administrativo, el fundamento de la UNIK es la autogestión. Inicialmente ha trabajado con gente voluntaria de las propias comunidades, y luego ha ido combinando el voluntariado con la retribución profesional.

Lo que no se quiere perder es el espíritu de servicio comunitario, sobre todo el sentido donde la autoridad originaria es una autoridad de servicio y no de usufructo de poder ni lucro profesional. En las sociedades comunitarias la autoridad se ejerce por obligación, como servicio por turnos de rotación. La autoridad originaria no es pagada, es más bien el servicio social comunitario y prestigio dentro de cada territorialidad. Con estos principios buscamos cultivar en el rol del profesional comunitario.

Trabajo educativo, convenios y resultados

Como el sistema y Estado dominante de entonces no aceptaban a la universidad indígena, y con el propósito principal de construir una propuesta académica de calidad y excelencia, además de relacionar y proyectar la propuesta de la UNIK en el ámbito nacional e internacional, se han establecido relaciones y convenios con universidades nacionales y extranjeras para hacer viables las formaciones.

En ese marco, en 1997 se firmó un convenio con la Universidad de Linköping, de Suecia, para llevar junto con la Universidad Mayor de San Simón de La Paz la carrera de Pedagogía Intercultural en su primera fase. En 1998, la Universidad Abo Akademi de Finlandia apoyó el curso de Derechos Indígenas. El año 2003 se firmó un convenio tripartito entre Kawsay, Linköping y Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, para implementar la Maestría en Arquitectura Andina. Igualmente, en 2005 se firmó un convenio con la Universidad Salesiana del Ecuador, y en 2006 con la Universidad Católica de Bolivia, para las carreras agropecuarias.

Desde febrero de 2006 se trabaja en la prefectura de Oruro, donde se ha generado la práctica del modelo de educación superior ligada a un modelo de desarrollo del departamento de Oruro.

El promedio de participantes en el proyecto UNIK, desde su establecimiento hace aproximadamente una década, es alrededor de 150 participantes por año.

Cuadro 1: Resultados de la gestión 2006-2007 ⁽⁴⁾

CURSOS	NIVELES	PARTICIPANTES
Pedagogía intercultural	Técnico operativo	27
	Técnico medio	27
Derechos de los pueblos indígenas	Técnico operativo	30
Gobiernos comunitarios	Técnico operativo	35
Ecoproducción comunitaria	Técnico operativo	26
Criadores de biodiversidad	Técnico operativo	16
Total		161

Fuente: Datos institucionales. UNIK Oruro

Las áreas de formación que actualmente desarrolla la UNIK, comprenden varios cursos y carreras: Derechos indígenas y Gobiernos comunitarios, Pedagogía intercultural, Turismo comunitario, Eco-producción comunitaria, Control Social Comunitario, y Medicina originaria (Saavedra, 2008: 121).

Contribuciones de la experiencia Kawsay

El aporte del modelo educativo comunitario de UNIK es la visión territorial, productiva y político-comunitaria *Ayllu*. Las vocaciones productivas de los territorios y los potenciales de sus organizaciones, nos proporcionan los contenidos.

Nuestros ancestros nos han enseñado que la primera autoridad se ejerce de manera productiva y reproductiva, sobre esto recién viene la autoridad organizativa política. Kawsay le denomina a esto *currículum territorial productivo comunitario*, donde los contenidos no salen de la mente de los curriculistas sino de la realidad de las comunidades y sus territorialidades. En este proceso, los participantes junto con los técnicos, construyen comunitariamente de manera técnica los contenidos que se van a trabajar en las carreras.

De la misma manera, no se tiene el concepto de alumno sino de participantes en determinados procesos de formación. La participación no es individual sino orgánica, no se hacen convocatorias abiertas individuales sino a organizaciones. La cultura individualista educa y forma individuos, la cultura comunitaria tiene la responsabilidad de autoformar a sus pueblos originarios, por ello la estadística se desarrolla por familias y no por individuos. El *Ayllu* es una integridad territorial, orgánica, social, económica, espiritual, política etc. Por ello, en nuestra pluriversidad los procesos de estudio siempre son comunitarios.

(4) El curso de Eco-turismo comunitario, se desarrolla en las comunidades indígenas para acompañar un conjunto de emprendimientos comunitarios eco-turísticos. El curso de Pedagogía Intercultural avanza hasta el nivel de Técnico Superior en la gestión 2008. Igualmente, se está desarrollando la maestría en Pedagogía Intercultural y Comunitaria.

En los idiomas indígenas originarios no existe la palabra educación, lo que se desarrolla es procesos de formarse y hacerse un verdadero ser humano: un *Runa* en quechua; *Jaq'e* en aymara; expresado en nuestra propia lengua, se llamaría *Runayay* al proceso vivo y práctico de hacerse un verdadero ser humano. En nuestra lógica tampoco se trabaja con conocimientos, el conocimiento en quechua es *rejsiy* y esta es una forma superficial de conocer la realidad. Hay otra manera profunda y práctica: el *Yachay*, la sabiduría en quechua. Entonces, para nosotros debe ser un proceso de sabidurías, no sólo de conocimientos.

En la lógica indígena no sólo se necesita un local llamado aula o un campus universitario donde aprender. La vida se aprende en la propia vida, reducirla al aula no es vida. En las culturas ancestrales la formación o educación era responsabilidad del mismo *Ayllu* y sus familias, por tanto, los espacios de educación eran también toda la territorialidad del *Ayllu*. Esta visión es la que tratamos de recuperar en la sociedad moderna. No excluimos el uso de aulas ni las modernidades técnicas, pero también priorizamos la recuperación de los espacios de vida, las visiones y formas territoriales e integrales ancestrales.

La cultura occidental ha desmembrado la realidad y la ha atomizado, y esto se transmite como ciencia: la desarticulación de la realidad en materias separadas; lo que nosotros estamos trabajando es la conversión de esta atomización en integralidades. Por ejemplo, la separación de tiempo y espacio: esto es imposible, pero el mecanicismo occidental y su ciencia nos hace creer que sí, y así lo concebimos y estudiamos en la academia. En la visión de la *Pacha*: tiempo, espacio, situación y seres vivos no se pueden ni deben separar, disgregar, más bien este es el arteciencia de los pueblos originarios, manejarlos, aplicarlos simultáneamente. Esto es lo que intentamos recuperar.

Los procesos de nuestros cursos están organizados por ciclos, también para recuperar la visión cíclica de nuestras culturas: todo en la vida son ciclos vitales, micro y macro ciclos, y los ciclos principales son los productivos y reproductivos, dentro de ellos están los ciclos agrícolas, ganaderos etc. Estos ciclos diversos están relacionados entre sí y son interdependientes, como los rituales productivos, sociales, técnicos, biológicos, festivos, territoriales etc.

La investigación está ligada a la elaboración de proyectos de aplicabilidad de los aprendizajes. Si bien la investigación es una labor permanente, esta no responde a hipótesis sino a la realidad de necesidades, desafíos, etc.

Pedagógicamente, se parte del principio de que todos aprendemos y compartimos saberes y conocimientos en comunidad, mediados por la experiencia social y cultural; a esto se debe el sistema semi-presencial. Entre los docentes hay académicos y *Amawtas* sabios indígenas, si bien estos últimos no están en el sistema académico formal, son parte de la sabiduría ancestral vital para el sistema educativo indígena, por ello se tiene un Consejo de *Amawtas* y Académicos.

Logros institucionales en la experiencia UNIK

De país monocultural a pluricultural y plurinacional

Hasta 2005 se ha dado una lucha de resistencia activa. A partir de ese año, se consolida en Bolivia un proceso de cambio estructural y cultural, con la elección del primer presidente indígena del país y del continente, elegido democráticamente. Posteriormente, un hecho inédito desde la fundación de la república: la instalación de la Asamblea Constituyente con participación de las naciones indígenas y originarias. A partir de ello comienza a redefinirse a Bolivia, pasa de ser un Estado monocultural a ser un Estado Plurinacional Comunitario, descentralizado y con autonomías⁽⁵⁾, especialmente la Indígena. Más de 400 años de Estado neocolonial y la finalización del Estado neoliberal después de más de 20 años. La ruptura de la hegemonía oligárquica con su sistema político y económico neoliberales, el fin de la democracia representativa.

La llegada a la presidencia de Evo Morales Ayma, permite la implementación de un nuevo Plan Nacional de Desarrollo basado en cuatro pilares: Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para vivir bien.

Este mismo proceso, en el departamento de Oruro, es acompañado con la elección de Alberto Luis Aguilar Calle como Prefecto del Departamento, y con la elaboración de manera comunitaria del Plan Departamental de Desarrollo, basado en los cuatro pilares de la *Chakana* andina. Dicho plan se está ejecutando acompañado de un proceso de descentralización y autonomías indígenas. La toma de decisiones políticas, económicas y sociales, está sustentada en el poder de los pueblos originarios y de los movimientos sociales, de las organizaciones comunitarias rurales y urbanas, teniendo como eje articulador del desarrollo económico y social.

El 25 de enero de 2009, se aprobó en referéndum nacional la nueva Constitución Política del Estado Boliviano, lo que significa la constitucionalización de los derechos de las naciones originarias y sus estructuras territoriales, sociales, económicas, políticas y culturales. Asimismo, está la vía legal para la implementación de las autonomías del autogobierno de las naciones indígenas originarias⁽⁶⁾.

Kawsay y el proyecto de la UNIK, durante todos los años de su existencia, han venido apoyando la propuesta de creación del Estado plurinacional. La aprobación de la nueva Constitución, equivale a la conclusión de un primer *Kutiypacha* o *Pachakuti*, o un ciclo vital. La metodología *Chakana* o *chakanística* se ha desarrollado dentro de este proceso y viene a ser una visión integral de esta realidad, las nuevas ciencias que operativicen el Estado plurinacional.

(5) Art. I de la Nueva Constitución Política del Estado de Bolivia, 2009.

(6) El texto de la nueva Constitución Política del Estado reconoce a la Autonomía Indígena Originaria (AIOC) con igual jerarquía a la Departamental y Municipal.

En la actualidad, cuando están en pleno surgimiento nuevas ciencias como el de la complejidad, la *Chakana* nos muestra que nuestros antepasados ya habían desarrollado desde hace miles de años las metodologías de la naturaleza, no sólo complejas sino mas bien completas y pluridimensionales. Ya no valen los conocimientos universales y unidireccionales, unidimensionales basados en verdades absolutas. La UNIK lucha frente al conocimiento universal por la sabiduría pluriversal. Por ello planteamos la creación de pluriversidades de sabidurías, no solo de conocimientos, que se conjuguen con los Estados plurinacionales, reivindiquen los sistemas comunitarios y la pluriversidad *Ayllu* ⁽⁷⁾.

Demanda educativa indígena originaria de nueva educación

El nuevo escenario político y cultural del país desde el año 2006, con la presencia de los movimientos indígenas en el Estado, hacen más patentes las necesidades de formación superior. Sin embargo, también hace falta superar el neocolonialismo y el neoliberalismo en la educación, hace falta también una refundación de la educación.

La hegemonía del sistema educativo universitario occidental sigue sometiendo las mentes, conciencias y corazones de los alumnos y docentes. Por eso en mayo del 2008 estos escupieron a nuestros hermanos indígenas campesinos en las calles de capital de Bolivia, Sucre, al grito de «indios», «llamas», y los obligaron a desnudarse y humillarlos en la plaza principal al mejor estilo nazi.

Hacen falta espacios y sistemas formativos educativos propios, donde podamos cultivar nuestras propias cosmovisiones, sabidurías, tecnologías, valores y principios, modelos productivos y económicos, prácticas culturales que no forman parte de las currículas formales clásicas.

Se sigue pensando que tenemos que formar profesionales para el libre mercado. Kawsay plantea que la universidad indígena debe formar para llenar las necesidades de los pueblos originarios y fortalecer sus propias capacidades y potencialidades. Formar emprendedores y no empleados, gestores y sujetos de nuestros destinos y no objetos del destino.

Existe una demanda enorme de profesionales para los millones de proyectos comunitarios que son necesarios en los territorios de nuestras naciones, que por siglos han sido mantenidos en la excusión y la marginación. ¿Cómo seguir pensando en el libre mercado, cuando discursamos de soberanía de nuestros pueblos? Hacen falta nuevos profesionales para el nuevo Estado plurinacional, el gobierno de los pueblos y sus propios modelos de desarrollo ⁽⁸⁾.

(7) La propuesta de la UNIK es de pluriversidad, no tanto de universidad.

(8) Reflexiones internas de la UNIK.

La Segunda Cumbre de las Naciones Originarias de Oruro, de julio de 2008, indica apuntalar a una educación comunitaria integral, intercultural, territorial y productiva, básica y superior, por medio de la Universidad Indígena Originaria Intercultural Kawsay UNIK para la formación de profesionales con identidad, con base en la revalorización de nuestros saberes, conocimientos y tecnologías propias.

Logros en la construcción de la UNIK

Un primer logro, desde el nacimiento del proyecto de la UNIK, es que se establece como un proyecto regional impulsado por organizaciones indígenas de Ecuador, Perú y Bolivia; como muestra de que las territorialidades indígenas superan las fronteras de los Estados Nacionales y un proyecto educativo indígena debe recuperar la territorialidad ancestral.

No obstante, el mayor logro legal de este proyecto de universidad indígena ha sido la aprobación del proyecto de Ley. La Comisión de Desarrollo Humano de la Honorable Cámara de Diputados de la legislatura 2003-2004, con el diputado Alberto Luís Aguilar Calle a la cabeza, presenta el proyecto de Ley No. 542/2003-2004 ⁽¹⁰⁾ de constitución de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay UNIK como universidad pública. No fue aprobada plenamente por falta de presupuesto público, pero no fue rechazada por ninguno y este fue un verdadero avance, cuando hasta ese entonces la educación superior indígena fue siempre negada.

Luego, al asumir la prefectura del departamento de Oruro, el impulsor de la ley, Alberto Luís Aguilar, implementa la UNIK desde el gobierno departamental como instrumento de gestión pública para apoyo al desarrollo comunitario departamental. Este viene a ser otro de los logros más importantes. La materialización del proyecto histórico de los pueblos originarios: la reconstitución de los pueblos y culturas indígenas originarias con sus respectivos territorios en el caso de Oruro, de las cuatro naciones originarias: *Uru, Jach'a Karangas, Sura y Jantun Quillazas Asanaqi*.

El de 2 de agosto de 2008, el presidente Evo Morales Ayma emite el Decreto Supremo No. 29664 para la creación de la Universidad Indígena de Bolivia UNIBOL. Este tiene tres ejes culturales: quechua, aymara, guaraní y de los pueblos del oriente⁽⁹⁾. Este hecho es de total trascendencia para la educación indígena nacional. En ello la UNIK está comprometida para aportar a esta nueva construcción y pone a su servicio toda la experiencia generada en sus años de lucha por un nuevo modelo de educación con identidad propia.

(9) Sedes centrales de la UNIBOL: la aymara, *Tupac Katari*, en la localidad de Warisata, provincia Omasuyus del departamento de La Paz. La quechua, *Casimiro Huanca*, en la localidad de Chimoré, provincia Carrasco del departamento de Cochabamba. Y la guaraní y pueblos de tierras bajas, *Apiaguaiki Tupa*, en la localidad de Kuruyuki, provincia Luis Calvo del departamento de Chuquisaca. D.S. 29664 creación de la UNIBOL.

Implementación de la cosmovisión originaria en la gestión pública

En enero de 2006, al iniciar el proceso en la prefectura del departamento de Oruro, se inicia también la materialización de la propuesta de una educación comunitaria y territorial ligada a un modelo productivo, económico y de desarrollo de un departamento, es decir, la gestión pública departamental ⁽¹⁰⁾ con los instrumentos de la cosmovisión andina. Este viene a ser un hito histórico, el inicio del cambio de modelo de desarrollo dependiente, asistencialista, prevendalista, discriminatorio y homogenizante hacia otro integral, territorial, productivo y participativo comunitario.

Toda la experiencia acumulada desde el equipo de UNIK Kawsay con la metodología *chakanística*, es volcada en este proceso y conjuntamente con las organizaciones originarias se inicia el proceso comunitario. Una primera acción es la *wilancha*, en el monte de *Korikancha*, para la consagración del prefecto electo como *Apu Mallku* del departamento por parte de los *Amawtas* y las autoridades originarias de las cuatro culturas indígenas originarias del departamento.

Inmediatamente después, se inicia otra de las metodologías ancestrales para la planificación territorial comunitaria cíclica y espiral, como es el *Muyu* o la *Muyta*, un recorrido por los municipios y por cada provincia. Ya no serán los consultores o los tecnócratas los que definirán el modelo de desarrollo sino las propias comunidades, la propia población, esto significa también la recuperación de la epistemología andina de la *Pacha* ⁽¹¹⁾. De la misma manera, estas bases sirven para construir el Plan de Desarrollo Departamental (PDD) y el Plan estratégico Institucional (PEI), constituyéndose en instrumentos de gestión pública multidimensional, territorial y comunitaria ⁽¹²⁾.

El horizonte o nuestro Sur es el *Suma Qaman'a*, el *Sumaj Kawsay*. Siguiendo la sabiduría de nuestros *Amawtas*, se establecen las bases territoriales ancestrales de las cuatro culturas originarias. A partir de ella se organizan los *tantachawis*, *jisk'akawiltus*, *tantachawis* y el *Jach'a Kawiltus* (encuentros, foros, asambleas comunitarias), donde se desarrollan los diagnósticos de situación de las territorialidades, redistribución equitativa de los presupuestos y las estrategias para caminar hacia el futuro.

(10) Con la consagración de Alberto Luis Aguilar como *Apu Mallku* del departamento de Oruro por las autoridades originarias de los *suyus* de Oruro en *Qurikancha*, después de haber ganado las elecciones prefecturales de 2005.

(11) Reflexionado por más de 200 profesionales participantes, para organizar y estructurar consultas de las aspiraciones y demandas de las diferentes instituciones públicas y privadas, organizaciones productivas y sociedad civil del departamento de Oruro.

(12) El Plan de Desarrollo Departamental 2007 – 2011 de la Prefectura del Departamento de Oruro está construyendo un modelo regional de desarrollo, sustentado en principios del mundo andino, y en ser un camino grande «*Jach'a Thaki*» para devolver la dignidad, el derecho legítimo al trabajo, vivienda, tierra y territorio para nuestros pueblos, y se encuentre el *Suma qamaña*, *Sumaj Kawsay*, *jichha wiñaypacha*, vivir bien ahora y siempre, mediante un aprovechamiento recíproco humano-naturaleza.

La *Muyt'a* ⁽¹³⁾ es una metodología cíclica desarrollada anualmente, que integra los territorios gobernados por el *Apu Mallku*. Se ha desarrollado desde el período 2006-2008, por el prefecto Alberto Aguilar, y promueve mecanismos de integración de las regiones y la ciudad capital: los *Suyus* y el *Taypi* en la lógica ancestral, que borren las diferencias entre campo y ciudad.

Los *jisk'akawiltu* y *jach'a kawiltu* ⁽¹⁴⁾ son los parlamentos comunitarios: los primeros a nivel regional y los segundos a nivel departamental, que sirven para consensuar y validar demandas, informes de proyectos y programas a elaborar y ya desarrollados, la elaboración de agendas y distribución de responsabilidades de trabajo (PNUD, 2006-2007).

Esta nueva visión prefectural plantea también un nuevo modelo comunitario de gestión territorial, social, política, económica y de desarrollo productivo. Está basada en los principios de las culturas originarias: la vitalidad, la reciprocidad, complementariedad, la ciclicidad, redistributividad, la paridad, la equidad; que implica un diseño territorial regional. Busca fortalecer y fomentar las iniciativas productivas comunitarias y la economía comunitaria como cimiento para el nuevo sistema. El propósito es que este modelo sea autosostenible para las cinco regiones o territorialidades del departamento de Oruro ⁽¹⁵⁾.

Implementación de la educación comunitaria en la gestión pública

Junto a este proceso departamental iniciado en *Quricancha*, se inicia también el nuevo capítulo en el proceso UNIK. Esta propuesta educativa comunitaria, construida con la participación de las organizaciones originarias andinas y amazónicas de Boli-

(13) Recorrido territorial a nivel de *Markas*, *Ayllus*, provincias, municipios y zonas urbanas. El *Muyu* Prefectural ha rescatado la práctica ancestral, permite al gobierno de la primera autoridad departamental conjuntamente con las comunidades obtener la información y un diagnóstico básico de situación territorial, demandas, aspiraciones, potencialidades y propuestas locales en las diferentes regiones del departamento, para ser incorporados en la elaboración del Plan de Desarrollo Departamental (PDD) 2007 – 2011.

(14) Siguiendo el proceso de planificación del *ayllu*, una vez realizado el encuentro y contando con las *markas* donde se ha obtenido la información básica de aspiraciones y demandas, se organizan encuentros mayores y graduales que consistieron en los *Jisk'a* Cabildos o *Jisk'a Tantachawis*, *Jach'a* Cabildos, Mesas Municipales y Foros con los sectores productivos, donde las demandas y aspiraciones han sido tratadas en un contexto social y territorial mayor. Los encuentros regionales *Jisk'a*, han sido desarrollados en los *taypis* (capitales) de los cuatro *suyus* (regiones), convocado por los *malkus* y la prefectura, con la participación de los *Jilaqatas* de las *markas*, consejeros y representantes municipales. Los *Jach'a* Cabildos se organizaron en el *taypi* mayor, como es la ciudad capital de Oruro, junto a los foros productivos, donde la participación ha sido ampliada a los actores sociales y productivos urbanos.

(15) El Plan Estratégico Prefectural está basado en la Cruz Andina, *chakana*, que es parte del cambio a partir de un sistema de planificación, ejecución y educación integral, territorial, productivo y comunitario que apoye el Plan de Desarrollo Departamental, asentado en las vocaciones productivas territoriales de Oruro y sus regiones, buscando un cambio profundo en el contexto político, económico y social del departamento de Oruro y del país.

via, Ecuador y Perú, se materializa en una nueva experiencia de aportar a la construcción de un nuevo Estado plurinacional desde el departamento de Oruro.

El nuevo modelo educativo desarrollado por la UNIK, responde a las necesidades estructurales y culturales de los pueblos. En ello se incluye la necesidad del nuevo modelo económico y productivo, el mismo que está basado en las vocaciones productivas territoriales y los potenciales de las organizaciones productivas comunitarias.

A partir del año 2006, se genera un programa inicial de formación de nuevos profesionales y técnicos acorde con los programas y proyectos productivos de la prefectura, conjuntamente con las organizaciones de las regiones. Al mismo tiempo, la formación interna para fortalecer al funcionario público⁽¹⁶⁾. Es así como *Amawtas* de los cuatro *Suyus*, miembros de la UNIK, autoridades originarias, hermanos originarios, académicos y comprometidos con el proyecto indígena, llevan adelante la construcción e implementación de una propuesta educativa superior integral, territorial, productiva y comunitaria departamental.

La UNIK parte del principio de que la formación de los técnicos y profesionales debe estar en relación con las necesidades y realidades de cada comunidad, por ello la educación debe ser descentralizada. Otro principio es establecer la formación dentro de las territorialidades y organizaciones matrices de cada pueblo. En la misma lógica de la organización política, a partir de los territorios de las culturas ancestrales, no debe concentrarse en determinados campus ni aulas con la presencialidad desarraigada de la realidad de las comunidades.

La misión de la UNIK es establecer un sistema educativo, productivo y comunitario prefectural departamental, basado en los principios y valores de la *Pacha* con el propósito de recuperar el *Sumaj Kawsay*, *Suma Q'amaña*: vivir bien. El sistema educativo comunitario estará orientado en el plan estratégico productivo y de desarrollo comunitario del departamento y los planes de desarrollo comunitario de los *suyus* y el *taypi* (UNIK, 2007).

Para consolidar el proceso, se establecen diversos convenios interinstitucionales: entre el proyecto de la UNIK y la Escuela Técnica Superior de Agronomía de la Universidad Mayor de San Simón (2006); y otro entre la Prefectura del Departamento de Oruro, la Universidad Católica de Bolivia San Pablo y Kawsay (2007). Igualmente, con universidades internacionales como Linköping de Suecia, Mondragón del País Vasco y Salesiana en Ecuador.

Conjuntamente con las autoridades originarias de los cuatro *suyus*, se han priorizado los programas productivos orientados al establecimiento de la base productiva y económica de cada región.

(16) En el PDD resumido, en la propuesta de desarrollo, en el eje de ciencia y tecnología establece la implementación de la UNIK y escuelas de formación de mano de obra calificada según sus objetivos.

La elaboración de mallas curriculares se basa en los ciclos vitales y productivos, al igual que las vocaciones productivas de los territorios. Dentro de ello se ha dado énfasis en la economía comunitaria y las empresas comunitarias de cada *Ayllu*, *Marka* y *Suyu*, para que fortalezca la conformación de las empresas comunitarias en los *ayllus* y *markas*, así como las del *Taypi* o ciudad capital como articulador de las regiones.

Con el inicio de la gestión 2008, se comienza sobre una base territorializada y descentralizada. La política prefectural lo declara como año productivo comunitario, para fortalecer la base productiva comunitaria. Paralelamente se trabaja en la implementación de Institutos o Centros Tecnológicos Comunitarios para la investigación, innovación y el desarrollo tecnológico. Este es un trabajo que está iniciándose y pretende ser el brazo tecnológico del sistema productivo comunitario. Actualmente se tienen cuatro centros con especialidades territoriales: Gestión de recursos naturales y ecosistemas de altiplano y alta montaña, camélidos, granos andinos, gestión de recursos hídricos.

Logros académicos en la experiencia UNIK

Estructura académica territorial y productiva de la UNIK

Visión

Establecer un sistema educativo integral, territorial, productivo y comunitario basado en los principios y valores de la *Pacha* (naturaleza cósmica), con base territorial en las naciones originarias para recuperar el *Sumaj Kawsay*, *Suma Q'amaña* o Vivir Bien.

Principios y valores

Las bases o cimientos de nuestro plurimodelo de pluriversidad, serán los principios y valores de nuestras culturas originarias: vitalidad, reciprocidad, complementariedad, ciclicidad, paridad, redistribución y equidad.

Objetivo general

Contribuir a la construcción del Estado plurinacional y las sociedades pluriculturales y plurilingües con base en las sabidurías, ciencias, artes y tecnologías productivas de las culturas originarias del país, en equilibrio con la madre naturaleza (*Pacha Mama*).

Objetivos específicos

- 1) Impulsar el fortalecimiento y desarrollo de las sabidurías, ciencias, artes, tecnologías ancestrales, como instrumentos del autogobierno comunitario y la gestión territorial comunitaria moderna de nuestros pueblos y culturas.

- 2) Formar profesionales con identidad propia, con base en las cosmovisiones originarias y en función del desarrollo productivo e integral de nuestras comunidades y el conjunto del departamento de Oruro.
- 3) Desarrollar los saberes y prácticas productivas de los pueblos y culturas originarias para consolidar los gobiernos y el sistema productivo de los *Suyus*, el *Taypi* y el conjunto del departamento.
- 4) Posicionar a las sabidurías de los pueblos y culturas originarias como un aporte a las ciencias y tecnologías del país y del mundo.
- 5) Implementación de Institutos Tecnológicos Comunitarios y de investigación como espacios de formación, entrenamiento, investigación productiva y tecnológica en cada región o *Suyu*, en función de las vocaciones y potencialidades productivas territoriales.

Facultades, carreras y especialidades

En la actualidad se cuenta con cuatro facultades, cuatro carreras, doce especialidades y cinco institutos tecnológicos con personal administrativo, facilitadores permanentes y eventuales.

Las Facultades que plantea la Unik están basada en las dimensiones vitales de la *Chakana*: Facultad *Munay* de los principios de nuestra *Pacha*, orientada a las ciencias de las cosmovisiones, la identidad, cultura e idiomas; Facultad *Ruway* de las ciencias productivas y reproductivas, orientada a la producción, la economía y las empresas comunitarias; Facultad *Atiy* de la organización *Ayllu*, orientada a las ciencias de la organización comunitaria, las normativas, la política, gestión y gobierno territorial comunitario; Facultad *Yachay* de las ciencias de las sabidurías ancestrales, orientada al arte, ciencia, investigación y tecnologías.

Las carreras y especialidades en Oruro y las nacionales están ubicadas en regiones y territorios específicos, responden a las vocaciones productivas territoriales y a las necesidades de sus organizaciones.

Cuadro 2: Estructura académica UNIK

UNIK	FACULTADES DIMENSIONES	CARRERAS	PARTICULARIDADES ESPECIALIDADES
PLURIVERSIDAD KAWSAY	Ruway – Luraña	Eco producción comunitaria	Camélidos andinos
			Granos andinos
			Recursos naturales
			Horticultura orgánica. Habas
			Piscicultura
			Vacunos, industria láctea
			Ovinos
			Forestaría comunitaria
			Ecoturismo comunitario
			Sumillería andina
			Tubérculos andinos
			Agricultura urbana
	Animales menores		
	Cultivos andinos		
	Atiy – Atiña	Escuela de Gestión Pública Plurinacional Comunitaria	Gobiernos comunitarios
			Gestión y administración comunitaria
Gestión prefectural comunitaria			
Control social comunitario			
Planificación territorial comunitaria			
Derechos comunitarios			
Munay – Ajayu	Ecoturismo comunitario, lenguas y comunicación comunitaria	Guías e intérpretes locales	
		Administración de albergues comunitarios	
		Servicios turísticos comunitarios	
		Gestión y administración comunitaria de la educación	
Jachay – Yatiña	Educación y pedagogía intercultural comunitaria	Pedagogía intercultural comunitaria	
		Educación productiva comunitaria	
		Enseñanza de lenguas originarias	
		Comunicación comunitaria	

Fuente: Elaboración propia.

Centros Tecnológicos Comunitarios

La organización territorial de la UNIK está basada en la territorialidad de las propias organizaciones y busca desarrollar las complementariedades y reciprocidades entre todas. Para ello parte de las vocaciones productivas de las mismas territorialidades y, como apoyo a estas vocaciones productivas, se establecen los Centros tecnológicos. Estos deben estar dedicados a la investigación, innovación, entrenamiento y desarrollo tecnológico de apoyo y fortalecimiento de las vocaciones territoriales productivas, los complejos y sub complejos territoriales productivos comunitarios de cada territorialidad.

Modalidad de educación comunitaria

Durante muchos años hemos buscado la mejor forma de una modalidad educativa adecuada a la realidad de los pueblos indígenas originarios. A partir de consensos de las diversas organizaciones en todos los países de nuestra acción, se ha visto la urgencia de sistemas educativos productivos reproductivos antes que teóricos y humanísticos. Otro consenso es lo territorial y orgánico comunitario: cualquier sistema educativo, para ser comunitario, debe estructurarse dentro de las territorialidades y organizaciones naturales y no fuera de ellas.

Con base en estas premisas, se ha visto la *modalidad semipresencial* como la más adecuada para que no desarraigue a los participantes de su realidad familiar ni comunal comunitaria, al contrario, le permita consolidar su cultura territorial comunitaria, *Sayaña*, y desde allí proyectarse a niveles mayores.

Esta modalidad está estructurada en módulos o microciclos vitales de formación. Cuenta con talleres presenciales e integrales, prácticas de campo permanente entre los tiempos de talleres presenciales, con actividades que se desarrollan principalmente en las propias comunidades de los participantes. Los aprendizajes de las etapas presenciales son aplicados en sus trabajos prácticos cotidianos, en sus propias comunidades, barrios y/o familias, este proceso es acompañado por tutores o *Irpiris*.

Los contenidos de la formación toman en cuenta principalmente los ciclos vitales productivos reproductivos de acuerdo al año agrícola, pecuario, forestal, ritual, organizativo etc. Este proceso es acompañado y guiado por facilitadores permanentes y especialistas.

La evaluación como proceso continuo

Inicia con una pre-prueba para determinar el nivel de habilidad de cada participante y para recibir información de lo que esperan aprender. Durante la capacitación, los facilitadores reunirán información de los participantes para asegurar la relevancia del material presentado y la efectividad de las técnicas de capacitación utilizadas.

Por último, la evaluación de la capacitación se realizará al final del módulo, con la finalidad de detectar los cambios en el conocimiento, actitudes y habilidades.

Niveles de estudio

Nivel técnico operativo: participan todos, tanto bachilleres como no bachilleres.

Nivel técnico medio: participan los que han cursado el nivel primario, tengan formación de técnico operativo y cuenten con emprendimientos productivos comunitarios.

Nivel técnico superior: participan las personas que han cursado el nivel secundario o los niveles previos de la UNIK.

Nivel licenciatura y niveles de post grado.

Ingreso, egreso, condiciones y calidad

La participación es orgánica, territorial y comunitaria, no individual. El beneficio debe ser también comunitario y territorial.

La selección de los participantes está coordinada entre las comunidades y la UNIK.

Los profesionales formados en la UNIK deben responder a las necesidades comunitarias y servir a las mismas una vez formados. De la misma manera, deberán ser emprendedores y generar emprendimientos productivos comunitarios.

La calidad también deberá tener parámetros comunitarios y sus rendimientos deberán ser medidos en las mismas dimensiones.

Estructura curricular integral y comunitaria de la UNIK

Cuadro 3: Estructura curricular con base en principios de la cosmovisión andina

VITALES CHAKANA	TRANSVERSALES	DIFERENCIALES	LOCALES
Munay – Ajayu (principios y valores, identidad, cosmovisión)	Hegemonía lingüística en cada territorialidad Diseño territorial comunitario Principios, valores, identidad Energía, espiritualidad Ciclicidad	Vocaciones productivas territoriales Particularidades productivas reproductivas	Autogobierno comunitario Nación originaria Pueblo indígena
Atiy – Atiña (organización, normatividad, política, territorialidad comunitaria, administración)	Territorialidad comunitaria Normativa comunitaria Gestión de recursos naturales y ecosistemas de alta montaña Administración comunitaria Control social comunitario	Vocaciones productivas territoriales Particularidades productivas reproductivas	Autogobierno comunitario Nación originaria Pueblo indígena
Ruway – Luraña (producción, economía, trabajo comunitario)	Vocaciones territoriales productivas Sistemas productivos Economía comunitaria Empresas comunitarias	Vocaciones productivas territoriales Particularidades productivas reproductivas	Autogobierno comunitario Nación originaria Pueblo indígena
Yachay – Yatiña (tecnología, arte, investigación, salud)	Arte ciencia comunitaria Saberes ancestrales Investigación, proyectos comunitarios Salud y nutrición integral El <i>Jaqi</i>	Vocaciones productivas territoriales Particularidades productivas reproductivas	Autogobierno comunitario Nación originaria Pueblo indígena

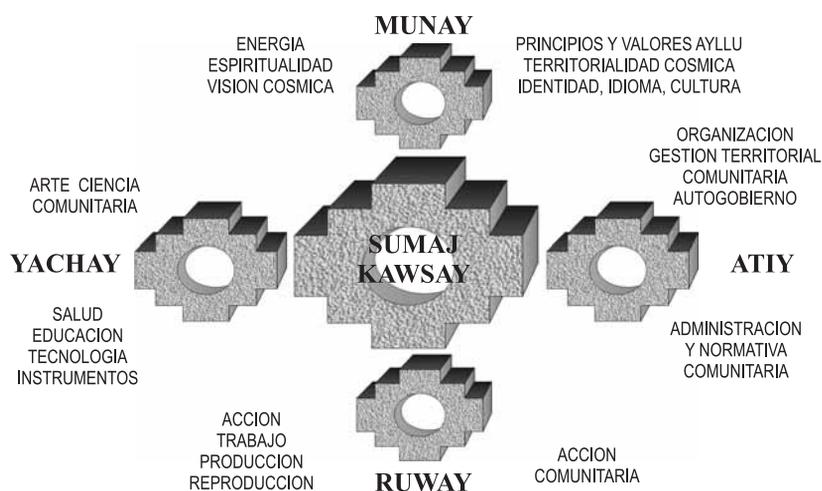
Fuente: Elaboración propia.

Enfoque metodológico curricular

En enfoque metodológico curricular es *Chakanístico* y tiene las siguientes características:

- 1) Vital Integral. Refleja la naturaleza de la *Pacha*, Cosmos. En ella todo tiene vida y todo tiene relación con todo. Esto en el currículum nos lleva a la interdisciplinariedad, tanto de los temas como de las carreras: relación inter-sistémica, vinculación e interrelación entre procesos políticos, económicos, técnicos, estéticos, sociales, culturales, etc. La visión integral no sólo comprendida como un todo de las partes, sino que abarca las múltiples perspectivas, dimensiones y niveles de la realidad. No un Universo sino Pluriverso, por ello preferimos denominarnos Pluriversidad.
- 2) Cíclico. Nace también de la vida misma y sus diversos niveles, tamaños, dimensiones de ciclos. Todo en la vida de la naturaleza son ciclos, por tanto, los procesos educativos también deben serlo.
- 3) Complementario. Desarrolla las complementariedades e interactúa de manera recíproca. No busca los opuestos antagónicos, sino los complementarios. Complementa los saberes ancestrales con los modernos, contemporáneos, de nuestros sabios y los profesionales, pero con base en principios de la Madre Naturaleza, *Pacha Mama*.
- 4) Territorial Comunitario. Los contenidos de formación parten de la realidad del territorio y su organización, no de la fantasía de los académicos. Participa la comunidad en la definición de contenidos.

Propuesta académica chakanística



Cuatro son las dimensiones vitales de la *chakana*⁽¹⁷⁾: *munay - munasiña, atiy - atiña, ruway - luraña y yachay - yatiña*. Y una quinta dimensión central articuladora: *Chawpi* o *Taypi*. El manejo integral de estas dimensiones nos posibilita alcanzar el *Sumaj Kawsay* o Vivir Bien, que también viene a ser el propósito principal de la educación superior en este caso, no así el desarrollo como lo es en la lógica occidental.

La *Chakana* como instrumento de organización educativa comunitaria

La *Chakana* en la UNIK es el instrumento de organización, planificación educativa y contenidos curriculares pluridimensionales. Los contenidos están constituidos por cuatro ejes: vitales, transversales, diferenciales, locales; que a su vez interactúan con las cuatro dimensiones de la *chakana* y generan resultados.

Cuadro 4: Formato para tabla de contenidos de la educación comunitaria

Componentes Dimensiones	VITALES	TRANSVERSALES	DIFERENCIALES	LOCALES	
MUNAY AJAYU					Resultados
ATIY ATIÑA					Resultados
RUWAY LURAÑA					Resultados
YACHAY YATIÑA					Resultados
	Resultados	Resultados	Resultados	Resultados	

Fuente: Elaboración propia.

Este instrumento permite trabajar los contenidos desde la cosmovisión originaria de manera integral: territorial, política, productiva y tecnológica; para analizar, interpretar, organizar, planificar, ejecutar y evaluar toda acción educativa propia.

Componentes vitales: como su nombre lo indica, indica los contenidos que son imprescindibles para la reproducción de la vida.

Componentes transversales: aquellos contenidos que cruzan la integralidad de la formación de manera diversa.

Componentes diferenciales: tienen que ver con las particularidades de cada tipo de trabajo, producción; equivalen a las especialidades, pero dentro de la integralidad.

Componentes locales: los contenidos relacionados a cada ecosistema, territorialidad y cultura local.

(17) La «*Chakana*», constelación vista en el hemisferio Sur, formado por un grupo de cuatro estrellas brillantes, que forma una cruz, dos estrellas hacia arriba que representa el «*Alasaya*» o «*Aransaya*» y dos pares al lado opuesto que representa «*Majasaya*» o «*Urinsaya*». En la que está simbolizado el equilibrio paritario desde la visión cósmica, biposición y cuatroposición territorial hacia una sociedad de equilibrio y armonía.

Estructura curricular

Sobre la base anterior, se formula la estructura curricular.

Cuadro 5: Estructura curricular de la UNIK

UNIK	CAMPO VITAL	CAMPO TRANSVERSAL	DIFERENCIAL PARTICULARIDAD	LOCAL TERRITORIAL
UNIVERSIDAD INDIGENA INTERCULTURAL ORIGINARIA	Ruway - Luraña Producción ecológica comunitaria	Cosmovisión indígena originaria	Camélidos andinos	<i>Sapsi</i>
			Granos andinos	<i>Ayllus</i>
			Recursos naturales	<i>Markas</i>
			Horticultura orgánica	<i>Suyus</i>
			Piscicultura	Organizaciones comunitarias
			Vacunos, industria láctea	
	Economía comunitaria y empresa comunitaria	Economía comunitaria y empresa comunitaria	Ovinos	<i>Sapsi</i>
			Forestaría comunitaria	<i>Ayllus</i>
			Construcciones civiles	<i>Markas</i>
			Sumillería andina	<i>Suyus</i>
			Tubérculos andinos	Organizaciones comunitarias
			Agricultura urbana	
	Paradigmas de la interculturalidad	Paradigmas de la interculturalidad	Animales menores	<i>Sapsi</i>
			Habas	<i>Ayllus</i>
			Cultivos andinos	<i>Markas</i>
			Gobiernos comunitarios	<i>Suyus</i>
			Planificación territorial comunitaria	Organizaciones comunitarias
			Control social comunitario	
	Atiy - Atiña Gobiernos y derechos comunitarios	<i>Pachamama</i> , ecología y medio ambiente	Gestión y administración comunitaria de territorios	<i>Sapsi</i>
			Escuela de gestión pública comunitaria	<i>Ayllus</i>
			Derechos comunitarios	<i>Markas</i>
			Ecoturismo comunitario	<i>Suyus</i>
			Comunicación comunitaria y lenguas originarias y extranjeras	Organizaciones comunitarias
			Guías e intérpretes locales	
Munay - Ajayu Ecoturismo comunitario, lenguas y comunicación comunitaria	Investigación y planificación comunitaria	Administración de albergues comunitarios	<i>Sapsi</i>	
		Servicios turísticos comunitarios	<i>Ayllus</i>	
		Pedagogía intercultural	<i>Markas</i>	
		Gestión y administración comunitaria de la educación	<i>Suyus</i>	
		Educación productiva comunitaria	Organizaciones comunitarias	
		Enseñanza de lenguas originarias		
Jachay - Yatiña Educación y pedagogía intercultural comunitaria	Investigación y planificación comunitaria	Administración de albergues comunitarios	<i>Sapsi</i>	
		Servicios turísticos comunitarios	<i>Ayllus</i>	
		Pedagogía intercultural	<i>Markas</i>	
		Gestión y administración comunitaria de la educación	<i>Suyus</i>	
		Educación productiva comunitaria	Organizaciones comunitarias	
		Enseñanza de lenguas originarias		

Fuente: UNIK Oruro.

Mallas curriculares

La metodología comunitaria para la elaboración de las mallas curriculares, considera fundamental la participación de las organizaciones territoriales. Los ciclos vitales de cada territorio y su organización, son la base de elaboración de contenidos curriculares.

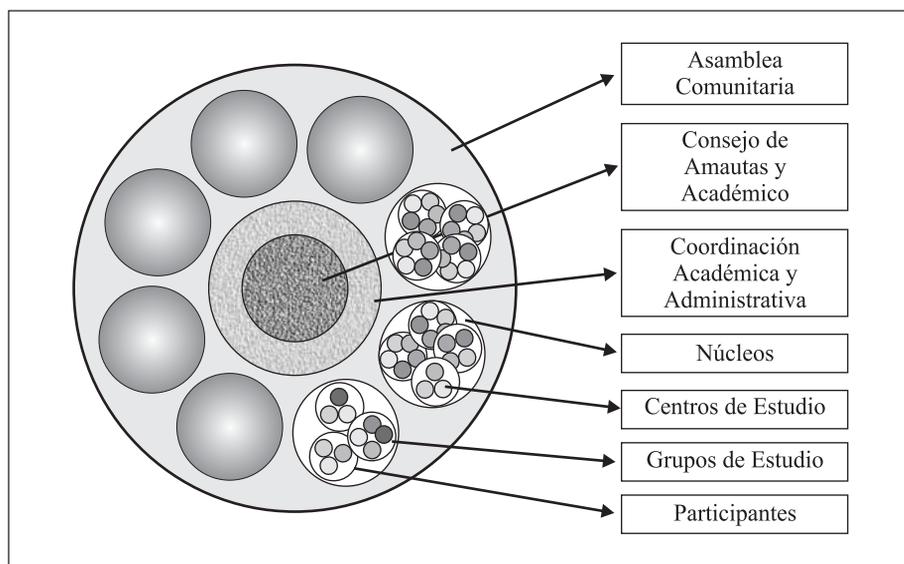
Módulos

Estos son microciclos temáticos. Tienen una parte presencial y otra práctica en sus propias territorialidades. Prioriza la práctica y el aprendizaje productivo reproductivo, para ello el aula no es lo más aconsejable, por ello la modalidad semipresencial.

Estructura orgánica territorial y comunitaria de la UNIK

UNIK Kawsay plantea que cada pueblo, cada nación, debe constituirse en el órgano máximo de cada sistema educativo, de cada universidad indígena. En el caso de Oruro, los cuatro *Suyus* y el *Taypi* articulador constituyen un sistema integral de educación superior comunitaria, sobre la base de las estructuras de autoridades originarias y territoriales. Así, el gobierno comunitario y territorial de la UNIK responde a las estructuras vivas de *Suyus*, *Markas*, *Ayllus*, comunidades y organizaciones comunitarias presentes el *Taypi*.

Ilustración 1: Estructura orgánica UNIK



Tantachawi (Consejo de Gobierno Comunitario)

Es la máxima autoridad de la universidad. Articula a las territorialidades productivas, el sistema político y educativo a partir de los *Tantachawi*. Instancia de consulta máxima de las territorialidades, a la cual se elevarán a consulta y aprobación las políticas educativas, programáticas y otras que rigen la vida de la UNIK.

Ulaka Amawta (Consejo de Amawtas Académico Comunitario)

Instancia de los sabios comunitarios y académicos. Es un consejo para la toma de decisiones por mandato de los *Tantachawi* sobre los contenidos de la educación. Entre ambas partes hacen la complementariedad y el consenso para viabilizar los propósitos y necesidades de la formación en sus facultades, carreras y contenidos mínimos.

Coordinación administrativa *Taypi Oruro*

Cumplir el mandato de los *Tantachawis*. Está orientada a la sabiduría y la vida. Encargada de llevar adelante el proceso de planificación, ejecución, evaluación y administración de las actividades académicas de las facultades, carreras, tecnológicos y Escuela de Gestión Pública Plurinacional, que articulan el trabajo académico productivo de la UNIK.

Facultades o dimensiones

Garantizan la formación de participantes en carreras que dinamicen la vida de la *Pacha*.

Estructuradas en las cuatro dimensiones vitales de la *Chakana*: *Munay*, orientada a las ciencias de la cosmovisión en sus dimensiones de la energía, la espiritualidad, idiomas, identidad y cultura; esta dimensión nos da las bases de los principios y valores sobre los cuales actuar en cualquier otra dimensión. *Ruway*, orientada a las ciencias de la producción y reproducción comunitaria, el trabajo y la economía comunitaria *Ayllu* para Vivir Bien. *Atiy*, orientada a las ciencias de la organización y gestión territorial comunitaria y sus normativas, la administración comunitaria y el auto gobierno. *Yachay*, orientada a las artes ciencias originarias, los saberes ancestrales, las metodologías comunitarias, la investigación y las tecnologías; busca la innovación permanente y la incorporación de instrumentos y tecnologías acordes a los principios y valores de la *Pacha*.

Carreras y particularidades

Formación a partir de las dimensiones vitales de cada facultad, orientadas a desarrollar las destrezas integrales y particulares a la vez. Cada carrera es un punto de partida desde una dimensión que obligatoriamente debe recorrer (*Ñan, Tjaki*) el camino y los ciclos de las cuatro dimensiones vitales. Parte de una dimensión, no para quedarse en la especialidad, sino que parte de una particularidad para generar

integralidad. Tampoco entiende la especialidad en la manera clásica de la academia, sino como particularidad de la integralidad tratada de manera interdisciplinaria e intercultural. En las particularidades de los participantes, combina las vocaciones naturales con las adquiridas a través de la práctica y la experiencia.

Institutos o Centros Tecnológicos Comunitarios

Espacios de investigación, innovación y desarrollo tecnológico en función de las vocaciones y potenciales productivos de los *Suyus* y el *Taypi*. Son también centros de entrenamiento y prácticas, y compartimentación de diversas experiencias científico-tecnológicas desde las visiones originarias y modernas. Cuentan con aulas; insumos técnicos; animales en las especialidades de camélidos, ovinos y bovinos; espacios de internados, comedores; y terrenos de prácticas productivas agrícolas y forestales; pastos y praderas. Todavía faltan laboratorios para las diversas especialidades.

Comunidades de aprendizaje

Son generadoras y gestoras de saberes y conocimientos desde su propia realidad territorial y para beneficio de la propia comunidad o territorialidad. Las constituyen la misma comunidad, *ayllu* o barrio urbano. Los principales actores son las familias: nuestra familia y conjunto de familias y sus territorialidades constituyen la primera comunidad de aprendizaje.

Grupos comunitarios de estudio

Compartir y reproducir saberes, experiencias y conocimientos entre varias personas es la manera de aprendizaje en nuestro sistema educativo. Investigar, analizar, compartir, trabajar de manera comunitaria en el lugar de los participantes; conformando grupos comunitarios de estudio de las diferentes carreras y particularidades o especialidades. La manera de trabajo no debe ser individual porque nuestra cultura es comunitaria y para ello se conforman grupos de estudio.

***Irpiris* o Tutores**

Los *Irpiris* o tutores están divididos en departamentales, regionales y locales. Tienen como objetivos dar seguimiento a los procesos formativos de los grupos de estudio, sus trabajos prácticos y de investigación; saber motivar y orientar a los participantes, apoyarles en su organización comunitaria y las tareas comunitarias; apoyar el funcionamiento de los grupos de estudio; y apoyar los procesos de investigación y elaboración de proyectos comunitarios.

***Yatichiris* o facilitadores**

Los *Yatichiris*, facilitadores o docentes, para comenzar, no son los dueños de la verdad; son sólo facilitadores de procesos educativos y temas o campos de saberes específicos. Están divididos en dos categorías: titulares y eventuales.

Se priorizan los saberes prácticos y productivos (tangencial e intangencial). El 80% del trabajo de la UNIK es práctico, sólo 20% es teórico.

Resultados de la gestión académica productiva UNIK

Cuadro 6: Resultados de la gestión 2007 - 2008

CARRERA	ESPECIALIDAD	MÓDULOS	PARTIC. INSCRIT.	PARTIC. APROBADOS	INST. TECN.
Eco-producción comunitaria	Granos andinos	5	45	24	Thunupa
	Camélidos andinos	5	83	34	T'ikha Uta
	Gestión de Recursos Naturales	5	27	17	Zárate Willka
Ecoturismo comunitario, lenguas y comunicación comunitaria	Ecoturismo comunitario	6	31	17	Qaqachaka
		6	48	15	Río lauca
Gobiernos y derechos comunitarios	Gobiernos comunitarios	5	43	43	Taypi
	Planificación comunitaria	5	205	205	Taypi
Educación y pedagogía intercultural comunitaria	Pedagogía intercultural	9	80	45	Taypi
TOTALES		45	562	400	6

Fuente: Datos institucionales. UNIK Oruro

Algunas reflexiones conceptuales

Pluriversidad

El término universidad es sinónimo de uniculturalidad o monoculturalidad, única verdad científica universal en una sola dimensión, ligado a la colonización y neocolonización. Por ello la UNIK trabaja la educación superior comunitaria, pluralista y diversa como es la realidad de la vida, no hay una sola verdad sino muchas verdades de muchas culturas, esta es la pluralidad. De allí que planteemos la pluriversidad y la pluriversalidad de las ciencias y artes. La misma ha sido plasmada en la nueva Constitución Política del Estado Boliviano: la educación plurinacional, pluricultural y pluringüe.

Educación superior integral, territorial, productiva y comunitaria

Basada en la integralidad de la *Pacha*, la territorialidad de las culturas y las vocaciones productivas comunitarias. Las carreras están enraizadas en regiones territoriales específicas, responden a sus vocaciones productivas territoriales, teniendo

como finalidad la formación de recursos humanos comunitarios para el fortalecimiento de los sistemas productivos comunitarios, en equilibrio con la *Pacha* y sin la explotación de los seres humanos ni la naturaleza.

Escuela de Gestión Pública Plurinacional Comunitaria

El proyecto de la UNIK ha organizado la primera *Escuela de Gestión Pública Plurinacional Comunitaria*. Pensamos que es vital la formación de recursos humanos para la gestión pública desde una nueva visión plurinacional y comunitaria. Para ello se crea un escuela de características propias de nuestro modelo, en ella se forman los gestores públicos pero también las organizaciones sociales que deben apoyar este nuevo Estado plurinacional.

Recomendaciones

En lo legal

Una de las grandes limitantes en la creación de las universidades indígenas es la parte legal. Nunca han faltado excusas para hacer todo lo posible para que las propuestas de universidades indígenas no sean viables legalmente.

Es muy significativo en el caso boliviano que sea fácil acceder a la legalización de universidades privadas y entre ellas muchas pertenecen a diversas religiones, y para nadie es extraño que exista una variedad de universidades ligadas a las iglesias y las empresas. Sin embargo, tan pronto como se plantean las universidades indígenas, todos los argumentos aparecen para mostrarlas como ilegales.

Nadie se ha planteado que esta situación atenta contra los derechos humanos básicos, donde se plantea que no debe existir discriminación de ningún tipo; por tanto, es un derecho humano la existencia de universidades indígenas, tantas como culturas indígenas existan en el país y en el planeta. Además, la Declaración Internacional de los Derechos Indígenas también respalda esta posición, y en el caso boliviano ya es más que legal, es Constitucional.

Todos los pueblos indígenas deben luchar por contar con sus propios sistemas de educación y, dentro de ellos, la educación superior. En el caso boliviano, se ha luchado por la autonomía universitaria, se debería dar el mismo trato a las universidades que se establezcan en cada una de las culturas y sus respectivas territorialidades.

Esta lucha va a ser de mediano y largo plazo, pues existe recelo, temor o mezquindad de parte de las universidades establecidas, tanto del sistema estatal como privado. Entre muchas cosas, se argumenta que las universidades indígenas harán competencia con las ya existentes. En este punto cabe preguntarse ¿acaso no era saludable la libre competencia? No obstante, sería recomendable no ver a las universidades indígenas como simples competidoras, sino como aquellas que alcanzarán a aten-

der a las poblaciones que no han sido atendidas durante siglos. De la misma manera, sería recomendable ver que se están generando nuevas visiones y formas para la educación, y esto contribuirá a la exigencia de calidad en la educación.

Por otra parte, también habría que pensar que los contenidos de las verdaderas universidades indígenas –me refiero a las que no solamente tienen o tendrán el título de indígenas- son y serán diferentes a los contenidos de las ofertas académicas de las universidades del sistema occidental. Mejor habría que pensar que los nuevos contenidos educativos también servirán para renovar los contenidos científicos de las universidades vigentes.

En ese sentido, debe pensarse que las universidades indígenas son un verdadero complemento para el sistema formal establecido y que pueden jugar un papel de catalizador de procesos de renovación de la educación superior. Dentro de un estado pluralista y un sistema educativo plural y pluriversal, la diversidad es una riqueza y un potencial enorme con perspectivas también múltiples. Las universidades indígenas deberán mostrar estas potencialidades para despejar los miedos de los demás, y los demás deberán ensanchar sus perspectivas y receptividades.

En lo académico

Otra de las trancas clásicas de la academia establecida está referida a los contenidos científicos. Normalmente las reglas, leyes, etc., establecidas han sometido a las propuestas indígenas para castrarlas y hacer que sean, o por lo menos se parezcan, a las vigentes del sistema occidentalizado. Y, como para enseñar en la academia hay que estar también formado en la misma, al final los propios profesionales indígenas se ocupan de reproducir los modelos impuestos: educación formal de aula con la relación clásica de poder entre educador universitario o catedrático y alumnos, entre el que tiene conocimientos y los que no lo tienen; los clásicos espacios de conocimiento como las aulas y los campus; los contenidos, las materias tradicionales establecidas desde las lógicas positivistas, mecanicistas, fragmentarias, atomizantes, etc.; las formas clásicas de investigaciones, si las hacen, desde las lógicas teorizantes, racionales, objetivas y aparentemente apolíticas basadas en hipótesis; las formas clásicas de generar o crear conocimientos, etc.

Hay una enorme cantidad de aspectos académicos que deben revisarse desde las visiones de las diversas culturas de nuestros pueblos ancestrales, e interpretarse desde cada óptica, así como plantear las propias. Es urgente cultivar la pluriversidad de las ciencias, al igual que la biodiversidad y la diversidad cultural, sólo así se puede tener otra esperanza de un mundo diferente.

¿Cómo poder generar alternativas nuevas dentro de los mismos marcos, normas, esquemas y contenidos de los sistemas que están destruyendo nuestro planeta? Es necesario abrir nuestras visiones y a partir de ellas romper los esquemas mentales, espirituales y materiales que nos aprisionan y nos generan miedo a los cambios.

En lo económico

Sin duda alguna, el factor económico es uno de los determinantes en los emprendimientos educativos comunitarios; y particularmente los referidos a las universidades indígenas. En nuestra experiencia, ha sido justamente este factor el que ha incidido en que no se haga realidad el proyecto de ley presentado al Congreso Nacional. Se dijo que no existía presupuesto y las universidades establecidas no quieren perder ni un solo centavo, menos compartir con la educación indígena.

No cabe la menor duda de que debe ser el Estado quien asuma la responsabilidad de la educación indígena en su conjunto, y particularmente de la superior indígena. Frente a las limitaciones económicas del Estado, se ha dicho que la educación superior indígena debería asumirse de manera particular. Esto no es correcto, pues ya son cientos de años de exclusión y marginamiento y simplemente por justicia corresponde al Estado la primera responsabilidad de darle respuesta a esta injusticia, posteriormente pueden existir todos los emprendimientos posibles.

Sin embargo, también es bueno analizar cuál es la situación económica de las universidades hasta el presente. Todas las universidades estatales tienen una dependencia total del Estado en su financiamiento. Hasta ahora no existe una política de autofinanciamiento o políticas productivas que lleven al autofinanciamiento de las casas superiores de educación. Hace falta generar estas políticas y desarrollar estrategias productivas de las universidades.

Por otra parte, las mismas universidades deben tener claro a qué modelo productivo y económico deben alimentar. Hasta ahora lo vienen haciendo al viejo modelo de mercado neoliberal y defienden la libre competencia, aunque en la práctica a ellos mismos no les gusta que les hagan la libre competencia.

Es impensable que recibiendo financiamiento del Estado, las universidades estatales no contribuyan al mismo tiempo con el Estado boliviano. Debería existir un compromiso de las universidades con el desarrollo de las comunidades rurales y urbanas, con el desarrollo del país y el conjunto de la sociedad; y cada acción debería estar orientada a ello, pero no siempre sucede así.

En el caso de las universidades indígenas, estas deben tener claro el modelo de desarrollo que la comunidad busca para vivir bien, pero no al revés, de imponer un modelo de desarrollo que la misma comunidad no entienda. Las facultades, las carreras, los contenidos de cada carrera deben estar relacionados con los territorios y sus respectivas culturas. No se puede concebir que sea solamente el nombre lo que nos particularice como una universidad indígena, sino la relación con la realidad de las necesidades y potenciales de cada territorio y sus organizaciones, y los diversos enfoques, modelos de «desarrollo» que buscamos para hacer realidad el Vivir Bien.

Desde esta perspectiva, es urgente trabajar desde las cosmovisiones de cada cultura, en las diversas dimensiones de las culturas, desde la intraculturalidad de cada una de ellas. Es decir, desde la identidad propia, pasando por la multiculturalidad, la

interculturalidad, hasta llegar a la pluriculturalidad, la plurinacionalidad que plantea la nueva Constitución.

Se debe generar un diálogo de saberes en estas mismas dimensiones, desde dentro, entre los de una misma cultura, pero también entre las culturas indígenas; luego hacia afuera, con el conjunto de la sociedad.

La interculturalidad no debe ser sólo un slogan o una bonita palabra, sino una práctica viva, pero también tiene sus requisitos y exigencias: para una interculturalidad auténtica son varios los requisitos previos, como la justicia social, económica, educativa, tecnológica, política, etc., que nos permita estar en un plano horizontal. No sólo un planteamiento teórico que nada tiene que ver con la realidad, porque en la práctica se exige y práctica interculturalidad sólo a los indígenas, mientras que el resto de la sociedad parece no tener esa obligación. Por ejemplo, ¿quiénes en las clases oligárquicas o en las ciudades se ocupan de esforzarse en aprender los idiomas indígenas para entender mejor a las culturas ancestrales? Hubo un presidente boliviano que afirmaba que los idiomas indígenas no son idiomas para hacer ciencia, sólo servían para comunicaciones caseras. ¿Cómo podía afirmar semejante falsedad si él mismo no sabe los idiomas indígenas?

Debe existir también interculturalidad científica y no imposición de verdades científicas objetivas y absolutas. En principio, en la lógica de nuestras culturas andinas no puede existir objetividad si no existiera la subjetividad, ambas son complementarias y deben existir a la vez. De la misma manera, una verdad científica puede no ser la misma en otro contexto, realidad y cultura. Por ello, mejor desarrollar diálogos científicos interculturales. Nuestras pluriversidades deben fomentar esto y plantear no la única verdad absoluta, sino verdades desde diferentes perspectivas que pueden encontrar verdades construidas de manera comunitaria y que corresponden a la realidad de conjunto, no atomizada.

Para todo ello es necesario partir de la visión de nuestro cosmos, de nuestra *Pacha*, desde las micro y macrodimensiones y viceversa, incluida la gama de variaciones intermedias. Desarrollar nuevas actitudes y conciencia de las realidades de la diversidad, nuevas metodologías, nuevos instrumentos de práctica, análisis y trabajo integral en la educación.

Quizá todo esto sea demasiado complejo. Pero la realidad, la naturaleza, es compleja y completa a la vez; y no debería ser problemático o negativo trabajar con la realidad de la naturaleza. Debería ser natural trabajar con esas realidades, para eso debe servir la educación y las universidades o, mejor, las pluriversidades indígenas.

En lo organizativo

Como todo sueño, este trabajo no va a poder ser realidad si no se recupera una de las claves de la vida: la organización comunitaria. Para nuestras culturas, la organización *Ayllu* y la vida *Ayllu*. Muchos interpretan este término como el regreso a la edad de piedra, a vida en las cavernas.

En quechua, el término *Ñawpa* es antiguo, viejo, pasado; pero está ubicado delante, porque todo lo histórico está delante y se puede ver porque ya fue hecho, mientras que el futuro se encuentra atrás porque no se puede ver, todavía no está hecho ni sabemos exactamente cómo se hará. En la lógica occidental es exactamente al revés: el futuro está delante. Traducido al castellano, el término *Ñawpa* vendría a significar el regreso al futuro. Entonces, por cultura solamente no podemos regresar a épocas históricas, pero sí podemos verlas porque ya fueron hechas.

Esto es solamente una muestra de que las culturas tienen sus propias lógicas, de que hace falta conocerlas a fondo y, en el caso del *Ayllu*, hace falta profundizar en esta visión y sus implicaciones para poder recuperarla en su verdadera connotación y sentido.

Es necesario recuperar la visión del *ayllu* y la organización comunitaria *Ayllu*. No será posible desarrollar un trabajo educativo comunitario indígena sin una organización comunitaria desde cada cultura indígena.

Para el mundo andino es vital el sistema *Ayllu*, pero cada cultura ancestral tiene su propia interpretación y forma de lo comunitario, estas tienen que ser las bases del sistema educativo indígena pluriversal. Además, la comunidad no consta solamente de los seres humanos sociales, comprende también todo el conjunto de los seres vivos de la madre naturaleza o *Pacha Mama* y debemos organizarnos en relación a todos esos seres vivos con los que compartimos la vida.

Los aprendizajes también se dan entre todos. Por ejemplo, ¿acaso no se ha aprendido del vuelo de las aves para crear los aparatos voladores como los aviones?, ¿acaso no aprendemos de los diversos seres de la naturaleza para desarrollar nuevos instrumentos científicos? Todos aprendemos de todos, no solamente entre seres humanos de diversas culturas, sino entre culturas de diversos seres vivos, para ello es necesario la organización *Ayllu*. Seguramente este mismo término se puede encontrar en todas las culturas comunitarias. No se trata de nombrar de manera universal y unidireccional la cultura comunitaria cósmica, sino que cada una debe hacerlo de manera diversa y plural, pluridimensional y pluriversal.

Estas son algunas de nuestras experiencias y reflexiones, que esperamos aporten a la construcción de un nuevo sistema educativo de los pueblos indígenas originarios y que desde Kawsay hemos querido compartir en este trabajo.

Referencias Bibliográficas

- Kawsay (2005) *Metodología propia: educación diferente*. Centro de Culturas Originarias Kawsay: Quipus.
- PNUD (2006 – 2007) *Memorias del proceso participativo, comunitario y territorial del departamento de Oruro*. Oruro: Editoras Latinas.
- Saavedra, José Luis (2008) Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay (Bolivia) Datos descriptivos básicos sobre la experiencia de la Universidad Kawsay. En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 115-124.
- UNIK (2007) «Programa de Formación Integral Territorial, Productiva y Comunitaria de la Prefectura del departamento de Oruro». Presentación en la Prefectura de Oruro en fecha enero de 2009.
- Plan de Desarrollo Nacional 2006 – 2010 (2006) *Gaceta Oficial de Bolivia*, Decreto Supremo N° 28899, Bolivia: 26/10/2006.
- Kawsay (2004) Proyecto: Universidad Indígena Originaria Intercultural Kawsay – Unik: Documento interno. Oruro.
- Secretaría de Planificación de la Prefectura de Oruro (2007) Plan de desarrollo productivo comunitario 2007-2011: Documento prefectural. Prefectura de Oruro.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA, INDÍGENA E INTERCULTURAL (UAIIN):

UN PROCESO PARA FORTALECER LA EDUCACIÓN PROPIA Y COMUNITARIA EN EL MARCO DE LA INTERCULTURALIDAD [COLOMBIA]

Graciela Bolaños (*)
Libia Tattay (**)
Avelina Pancho (***)

La Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN) surge en el contexto de las luchas lideradas por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), organización pionera en Colombia de las luchas de reivindicación étnica, que se ocupa principalmente del rescate y defensa de los territorios ancestrales, de la valoración y revitalización de las lenguas y culturas indígenas, del fortalecimiento de sus autoridades tradicionales, del ejercicio de su gobernabilidad autónoma y de la educación ligada al proceso de resistencia cultural (Bolaños, Tattay y Pancho, 2008: 211).

Datos descriptivos básicos

La cobertura del CRIC se extiende a todo el departamento del Cauca en el sur del país, donde habitan las comunidades *Nasa*, *Guambiana*, *Yanacona*, *Ambalueña*,

(*) Integrante del equipo coordinador del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI), Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Colombia, en el componente UAIIN; gracielabolanos@yahoo.com.mx

(**) Integrante del equipo Pedagogía e Investigación, Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Equipo UAIIN, Colombia; ltattay@yahoo.com

(***) Integrante del equipo de Educación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Presidenta de la Asociación de Cabildos Juan Tama de Tierradentro, Cauca, Colombia; avelina_pancho@hotmail.com

Bolaños, Graciela; Libia Tattay y Avelina Pancho (2009) Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 155-190.

Totoró, Kokonuko, Embera Siapidara e Ingana, constituyéndose esta zona en la región de mayor densidad poblacional indígena en Colombia. El Cauca alberga a 9 de los 92 pueblos indígenas, que suman una población de 1.392.623 según el censo nacional de población del año 2005, de los cuales 248.532 viven en el Cauca (50.8% son mujeres y 42.2% hombres).

En este escenario, el CRIC viene construyendo desde hace más de 37 años (1971-2009) una propuesta pedagógica estrechamente ligada con su proyecto político-cultural y con los proyectos y/o planes de vida de cada pueblo indígena. Esta educación se caracteriza por ser comunitaria, bilingüe e intercultural en sus lineamientos básicos. Desde su nacimiento, la organización progresivamente fue identificando y construyendo los parámetros de una propuesta alternativa a la educación imperante, representada en ese momento por una escuela «oficial» que desligaba a los estudiantes de su contexto cultural y proyectaba una identidad ajena a los intereses, necesidades y formas de vida de los pueblos indígenas. El proceso organizativo en sus diversos espacios de reflexión y toma de decisiones fue asumiendo la educación como una herramienta política de reivindicación cultural. Es así como se fueron desarrollando los procesos de formación de maestros bilingües, se precisaron los criterios y lineamientos de la propuesta educativa en el marco de la movilización indígena. Por otra parte, paulatinamente se avanzaba en los procesos de investigación cultural y reconstrucción de la historia de resistencia, y se crearon escuelas comunitarias. También se va construyendo el Proyecto Educativo Comunitario (PEC)⁽¹⁾ como estrategia de participación y apropiación de la escuela y la educación en su conjunto. Un poco más tarde, siguiendo esta dinámica, se generaron diversos espacios de formación: 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 iba demandando frente a un horizonte de mejoramiento de las condiciones de vida, en el marco de lo que actualmente se denomina el Sistema Educativo Propio.

La UAIIN «es resultado de esta 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 2008: 211). Formalmente es creada en Junta Directiva de los Cabildos Indígenas del Cauca (CRIC) reunidos en La María- Piendamó, mediante Resolución del 20 de noviembre de 2003, desde el ejercicio de su jurisdicción especial indígena y en coherencia con sus usos y costumbres.

La universidad propia actualmente está compuesta por programas, centros, escuelas y otras experiencias locales que se proponen la formación profesional y la

(1) El PEC es el mecanismo base que surge con el fin de potenciar la sabiduría ancestral de los mayores y vincular activamente a los diversos actores comunitarios (mujeres, niños, jóvenes, dirigentes) en la reconstrucción de la escuela. Busca revitalizar las lenguas originarias y fortalecer las culturas, asumiendo la orientación educativa desde lo colectivo. El PEC integra la educación socializadora inmanente a la cotidianidad de cada comunidad, así como los niveles escolarizados, entre ellos el superior.

cualificación progresiva, humana y técnica, a fin de potenciar el proyecto social, político, económico y cultural de los diversos pueblos participantes.

En este momento, la UAIIN cubre las nueve zonas indígenas del Cauca y otras regiones del país; y contribuye de manera significativa a la formación de cerca aproximadamente 1.000 estudiantes. El 88% de los participantes son indígenas de todos los pueblos presentes en el Cauca, el 2% de otras etnias y regiones, 9% son mestizos y el 1% restante afrocolombianos.

La UAIIN actualmente ofrece cuatro programas de licenciatura y diversos diplomados orientados hacia campos de formación puntual necesarios para fortalecer la dinámica cultural y organizativa de las comunidades indígenas del Cauca. A nivel de licenciatura, está el Programa de Pedagogía Comunitaria, Derecho Propio, Administración y Gestión y Desarrollo Comunitario, con más de 400 participantes entre estudiantes y egresados. Están además los diplomados de Proyecto Educativo Comunitario, Currículo Propio, Gestión Etnoeducativa y un Diplomado en Salud, entre otros espacios de formación existentes (ver Tabla 1 en la página siguiente).

Entre los criterios orientadores que enmarcan los desarrollos de la UAIIN, están: a) la autonomía, entendida como la condición y el derecho de los pueblos para desarrollar su propia organización administrativa, académica y cultural; b) la participación y comunitariedad, que implica la construcción colectiva de los componentes centrales de la universidad, en especial de aquellos que tienen alta incidencia social, teniendo en cuenta los ejes de territorio, cultura, educación y organización; c) el principio de interculturalidad y unidad en la diversidad señala el papel de la universidad en la construcción de condiciones de valoración, respeto, conocimiento, visibilización de las culturas y el establecimiento de relaciones de reciprocidad y equidad para una convivencia armónica que dinamice y fortalezca la vida en todas sus expresiones; d) el principio de pedagogía crítica, innovadora y transformadora obliga a retomar los procesos de resistencia de los pueblos indígenas; que, para el Cauca en especial, traen consigo una amplia gama de aprendizajes, estrategias y sentidos del ser, saber y actuar.

El sentido de «pensar con cabeza propia», ha proyectado un pensamiento con tendencia a la descolonización potenciando la autenticidad, creatividad y originalidad. Adicionalmente, la investigación en esta dinámica es considerada una estrategia metodológica indispensable para descubrir, comprender y elaborar pensamiento de manera integral con base en la situación cultural y problemática de cada cultura.

El principio de potenciar las lenguas indígenas y el bilingüismo, coloca a la UAIIN en la tarea de devolver a las lenguas indígenas su carácter de constructoras del saber, convertirlas en medios adecuados para elaborar nuevos saberes y establecer diálogos desde una identidad fortalecida, que busca que tanto el idioma indígena como el castellano, en su papel de lengua vehicular, sean apropiados de manera adecuada y revitalicen las formas de comunicación propias en su carácter bilingüe.

Tabla 1: Tipo y alcance de los programas de la UAIIN

Programa o instancia formativa	Año de Inicio	Duración	Egresados		Estudiantes		Título
			Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Pedagogía Comunitaria (Primera Promoción)	1998	12 semestres	10	16			Licenciado en Etnoeducación (énfasis en Pedagogía Comunitaria)
Pedagogía Comunitaria Nuevas promociones	Agosto 2005 2006	11 semestres			177	121	Pedagogo/a Comunitario/a
Administración y gestión propia	2002	6 semestres	11	10			Experto en Administración y Gestión
Administración y Gestión Propia Segunda promoción	2008	10 semestres			13	10	
Programa de Derecho Propio	2003	8 semestres			67	19	Experto en Derecho Propio Proceso de trabajo de grado
Diplomado sobre Proyecto Educativo Comunitario-PEC	2002	7 meses	54	46			Formación en Proyecto Educativo Comunitario
Diplomado sobre Currículo Propio	2004	8 meses	41	37			Formación en Currículo Propio
Diplomado en Gestión Etnoeducativa	2002 2004 2007	8 meses	62	49			Formación en Gestión Etnoeducativa Participaron representantes de 43 pueblos indígenas de todo el país
Diplomado en Políticas de Salud	Diciembre 2007 a Marzo de 2008	4 meses	17	16			Diplomado en Políticas de Salud Participantes delegados de Programas de Salud integrantes de la empresa de Salud AIC - CRIC a nivel nacional incluyendo el Cauca
Diplomado en Políticas de Salud Segunda promoción	Octubre 2008 a Mayo 2009	7 meses	21	15			
Proyecto Educativo Comunitario en el marco de los Planes de Vida	Agosto a Diciembre de 2007	4 meses	35	33			Formación en PEC y Planes de Vida
Diplomado de familia y Equidad de Género	Enero a Julio de 2008	6 meses	7	35			Diplomado en Familia y Equidad de Género
Diplomado en Planes de Vida y Educación	Marzo de 2008 Abril de 2009	13 meses	36	36			Diplomado en Planes de Vida
Diplomado en Pedagogía y Didácticas para el fortalecimiento de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC)	Junio de 2008	6 meses	42	35			Diplomado en Pedagogía y Didáctica

Fuente: Archivo Central: UAIIN

La construcción colectiva del conocimiento considera esencial partir de las experiencias y prácticas comunitarias, donde se construye conocimiento desde la opinión del colectivo, se reorganizan las vivencias, se reinterpretan los hechos, se elaboran significaciones, se definen símbolos, se pone en comunicación el adentro y el afuera, el ellos y nosotros. Desde esta perspectiva, el currículum se asume como proceso de construcción colectiva, cuyos lineamientos, procesos de identificación y selección de contenidos, metodologías y estrategias pedagógicas, al igual que las formas de seguimiento y evaluación, constituyen en sí mismos un proceso formativo. De ahí la necesidad de que todos y cada uno de los programas y proyectos formativos de la UAIIN sean de elaboración y diseño colectivo.

Por su parte, la evaluación se concibe como un sistema del que hacen parte múltiples actores; pues, en correspondencia con un proceso de construcción colectiva, se considera que además de una evaluación por parte del estudiante y de los orientadores, es esencial una evaluación del proceso que lleva el estudiante por parte de la comunidad y sus autoridades; ya que desde el principio la formación no está articulada únicamente con el desarrollo individual de cada estudiante, sino con los desarrollos de los territorios indígenas y su mejoramiento integral (Bolaños, Tattay y Pancho, 2008: 214).

De este modo, la UAIIN recoge el sueño planteado desde la apertura del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), en 1978, de trabajar integralmente la educación indígena, replanteando lo escolar desde una lectura política de fortalecimiento de la identidad indígena, convirtiendo estos espacios en una parte más de un proceso educativo que fundamenta y da solidez al proyecto comunitario integral de la organización.

Cabe decir, además, que actualmente el CRIC es reconocido por el Estado como Autoridad Tradicional de los Pueblos Indígenas del Cauca, mediante Resolución 025 de 1999, en el marco de la Constitución Nacional de 1991. Esta condición ha permitido a la organización asumir la administración de la educación en los territorios indígenas de la región, que comprende más de 16.000 niños y niñas de los nueve pueblos indígenas presentes en la región. Más de 800 maestros y maestras atienden las instituciones escolares y gran parte de ellos y ellas hacen parte del proceso formativo de Pedagogía Comunitaria en el marco de la UAIIN.

El papel de la UAIIN frente a los modelos de educación superior existentes en Colombia

«Necesitamos una educación para ser lo que somos no para ser como otros nos quieren ver.» (Estacio, 2003:11).

Consideramos importante enfatizar, en aras de analizar la pertinencia y el papel de la UAIIN dentro de la oferta de educación superior existente, que asumimos la pertinencia como la capacidad de los sistemas de educación superior y sus institucio-

nes de dar respuesta a las necesidades culturales, sociales y políticas del entorno del que forman parte. En la experiencia que nos compete, la pertinencia va mucho más allá de la acepción laboral referida únicamente al empleo y a dar respuesta a un modelo específico de mercado y sociedad hegemónica, para ser pertinente social, política y culturalmente a los contextos y territorios indígenas.

En este sentido, pese a que en Colombia existen diversas iniciativas que buscan atender la demanda de formación en educación superior de sectores indígenas, muchas de ellas solamente se ocupan de promover el acceso sin tener en cuenta indicadores de calidad y pertinencia dentro de las condiciones culturales, sociales y políticas del país. Inicialmente, ninguna universidad del país cuenta con estadísticas que registren su pertenencia para un pueblo indígena o especificidades relacionadas con condiciones socioeconómicas o de ocupación, entre otras.

En un estudio previo de educación superior, realizado por el equipo de la UAIIN, se buscó recoger estadísticas para establecer el número de estudiantes indígenas en las entidades de educación superior existentes en el país. A excepción de la Universidad Nacional, que tenía cierta información por programas especiales de acceso, doce de las universidades no respondieron a la encuesta solicitada para identificar el número de estudiantes indígenas, señalando que en su condición de universidades no tenían la obligatoriedad de hacer visible este tipo de situación. Esta posición refleja el imaginario homogenizador de las universidades, que quizá perciben en lo indígena una carencia más que una potencialidad y no señalan como prioridad contar con la información necesaria sobre origen étnico (o sobre otro tipo de condiciones y situaciones) para atender adecuadamente en términos pedagógicos, sociales y culturales a ciertos sectores y estudiantes en una condición de diferencia.

Para abordar algunas de estas problemáticas, en su proceso de vinculación la UAIIN exige el aval inicial de las organizaciones de base de las que forma parte cada estudiante, buscando que no se limite a un requisito meramente formal sino que la selección del estudiante derive de un análisis comunitario detallado frente a los perfiles y las necesidades de formación y cualificación en cada uno de los territorios indígenas. Este es un factor que permite un acercamiento orgánico del estudiante a sus respectivos territorios, autoridades y espacios socioculturales. Este aval es ratificado anualmente buscando reiterar el compromiso del estudiante con su comunidad, de las autoridades del cabildo con la formación del estudiante y para establecer y determinar el tipo de acercamiento estudiante-comunidad, comunidad-estudiante.

En la medida en que los programas han ido desarrollando procesos investigativos articulados a las problemáticas locales, como el papel de las autoridades indígenas frente a la construcción del Proyecto Educativo Comunitario, la evaluación de las empresas comunitarias y cooperativas de mercadeo y consumo, las formas combatir el manejo inadecuado de los recursos públicos, el clientelismo en el ejercicio del poder, entre otros; las comunidades han ido cambiando su imaginario de la educación formal y del aporte de la UAIIN para la transformación de las situaciones problemáticas. Esta percepción se traduce en la demanda permanente de nuevos programas, diseñados a partir de la identificación de las problemáticas y las acciones necesarias

para resolverlas. Esta primera etapa de identificación y diseño de los programas es vista como parte integral y participativa del proceso formativo.

La UAIIN también exige a sus participantes cumplir con algunos requisitos que forman parte de su ficha de inscripción: datos acerca del nivel de bilingüismo; identidad étnica; nivel de conocimiento y valoración de la problemática de su entorno; potencialidades, intereses y perspectivas; posibilitando al equipo orientador y al grupo de estudiantes la comprensión del punto de partida en términos de la situación socio-cultural y expectativas de los estudiantes. El equipo orientador cuenta además con el conocimiento de algunas de las trayectorias de los participantes, debido a su inserción previa en la dinámica organizativa permanente del CRIC que abarca diversos espacios organizativos. Estos elementos sirven como insumo fundamental para la elaboración de contenidos y metodologías pertinentes para los grupos específicos de formación.

De cualquier forma, estos espacios ganados no juegan un papel significativo si no existe una estrecha relación con las autoridades comunitarias y se establece un sistema de seguimiento. En esta medida, las reuniones y asambleas evaluativas programadas por la UAIIN, los encuentros de estudiantes organizados por el Cabildo Estudiantil de cada programa, la vinculación de la comunidad en la evaluación del desempeño de cada estudiante; además de la participación de delegados de instancias organizativas en los consejos pedagógicos, políticos y administrativos, donde se analizan y deciden los desarrollos necesarios para cada programa de formación; han posibilitado un conocimiento y compromiso progresivo de las autoridades comunitarias frente al trabajo de equipo, alimentando la relación universidad-comunidad-organización.

Por otra parte, si bien es cierto que existen iniciativas de formación orientadas a ofrecer programas «pertinentes» para las comunidades en los territorios indígenas, el criterio de pertinencia sólo toma en cuenta la vocación productiva de la zona donde van a ser implementadas las iniciativas. Aunque enfatizan que la oferta académica debe ser una respuesta a un análisis de requerimientos específicos de la zona de influencia, establecen que su principal interés es la inserción de los jóvenes en el mercado laboral, desconociendo la necesidad, particularmente de las comunidades indígenas, de una formación comunitaria con pertinencia social y cultural, que dinamice los procesos internos de desarrollo comunitario como prioridad. Es decir, que no solamente incentive la formación individual, sino que cree igualmente condiciones administrativas y económicas para que estos profesionales cuenten con posibilidades de ser insertados en los espacios laborales internos.

La formación superior en el marco únicamente del mercado laboral, tal como está diseñada en la mayoría de los programas existentes, crea distanciamientos de diversos tipos entre la comunidad y el estudiante. Las competencias desarrolladas en estos programas de formación, están ajustadas esencialmente a sectores urbanos; y la exigencia de los nuevos profesionales de adecuar su situación laboral a los estándares nacionales (sueldos, condiciones laborales, horarios) entra en conflicto con las expectativas de las comunidades, alejando al estudiante de su territorio de origen y por

consiguiente de las dinámicas organizativas, culturales y sociales de las que hacía parte. Aunque el porcentaje no es muy alto, debido a que las condiciones laborales en Colombia son bastante complejas tanto en sectores rurales como urbanos, los compañeros y compañeras que salen de los resguardos entran a trabajar en condiciones de desventaja en las ciudades y centros urbanos, sin emplear su formación y sus capacidades en el desarrollo integral de sí mismos y de sus comunidades.

Al respecto, se expresan algunas inquietudes en las comunidades:

Nos preocupa cómo nuestra sociedad indígena, sobre todo nuestros jóvenes, están buscando una manera de buscar empleo, pero no están buscando la manera de generar desarrollo en las comunidades indígenas. Eso se lo achacamos a la misma educación que estamos recibiendo, porque hay un porcentaje muy alto de desempleo en nuestras comunidades indígenas, no hay dónde trabajar, pero sí está el territorio ¿por qué no buscamos el medio para poder desarrollar nosotros el territorio en las comunidades? (Silvio Otero, gobernador del Resguardo Indígena Cañamomo - Loma Prieta, Indígena Eperara Siapidara; conversatorio con autoridades indígenas sobre Educación Superior Indígena realizado por Libia Tattay; Riosucio, Caldas, Colombia, 09/02/2005).

Por otra parte, la oferta de educación superior actual implica que la formación de los estudiantes se dé fuera de su contexto comunitario (física y culturalmente), generando actitudes de desconfianza y aislamiento entre la comunidad y el estudiante, dada su dificultad para insertarse de manera natural en el campo de acción que eventualmente le corresponde desarrollar. Los profesionales aceptados son aquellos que se desempeñan de manera integral en distintas actividades, que relacionan su perfil profesional con los diversos quehaceres organizativos y políticos de las comunidades. En consecuencia, la valoración de la formación en educación superior convencional en las comunidades, muchas veces es menor comparada con la trayectoria política y el trabajo en los espacios comunitarios. Por lo tanto, los espacios vacantes tienden a asignarse a personas con otro tipo de trayectoria. Las autoridades frecuentemente señalan el riesgo latente de que quienes estudian en las universidades no vuelvan a su comunidad y, en caso de volver, lo hagan con «la mente blanqueada» minimizando su papel social en la comunidad.

En este sentido, las mismas comunidades reiteradamente han señalado los inconvenientes, pese a las necesidades inminentes de formación, de este tipo de experiencias. José María, miembro del equipo coordinador del Centro de Investigaciones Interculturales de Tierradentro, componente de la UAIIN, comenta sobre la educación superior convencional:

Los cabildos algunos hasta se arrepienten de haber apoyado, enviado a estudiar a sus jóvenes afuera a las universidades, porque están volviendo y les ponen problemas a ellos, que hay que pagarles bien porque ellos ya son doctores, que son estudiados, que la comunidad les tiene que seguir

sus ideas, parece que ellos quieren mandar a la comunidad. Por eso ahora están desanimados y buscan mejor que ellos estudien adentro mismo.

Los programas ofrecidos en las diferentes entidades de educación superior, apuntan particularmente a la formación de jóvenes y su diseño e implementación sólo se orienta a esta fracción de la población. De allí que no cubran las necesidades reales de formación de los diversos miembros de las comunidades indígenas, de acuerdo a sus funciones particulares en áreas como la producción, la gobernabilidad, la educación, la salud, la administración de justicia, entre otros. Existe un componente amplio de población que, debido a las condiciones históricas de marginación de los sectores indígenas, no ha podido acceder a instancias formales de educación. Sin embargo, ocupa cargos que exigen ampliar y profundizar conocimientos valiosos que se han ganado mediante la experiencia.

De este modo, las propuestas de formación propia orientadas desde la UAIIN incluyen maestros, promotoras de salud, actores administrativos, mujeres, artesanas, que pueden tener desde 20 hasta 60 años, para un programa de formación específico; e incluyen campos de formación necesarios para el desarrollo de las dinámicas comunitarias, como diplomados en planes de vida, gobernabilidad, currículum propio, género y gestión educativa.

La manera en que es visto el aprendizaje en las comunidades indígenas, valora de forma positiva el intercambio de saberes entre diferentes generaciones y asume que toda persona es susceptible de adquirir nuevos conocimientos y destrezas, y que los saberes y desempeños pueden ser cualificados con procesos formativos de calidad. En el caso indígena de esta región, se percibe la motivación y gran demanda de capacitación bajo esos criterios, definidos y construidos colectivamente, a los que responde la formación en los procesos de universidad propia.

Las necesidades de formación expresadas por las comunidades indígenas, responden a las competencias necesarias para promover el desarrollo comunitario en sus territorios y, en general, a las profesiones requeridas para fortalecer el proyecto político y organizativo indígena. Existe un núcleo común de necesidades de formación para todas las comunidades asentadas en los desarrollos administrativos, educativos y político-organizativos; entre ellos administración propia, formación político-organizativa, pedagogía comunitaria y programas de salud intercultural a diversos niveles, que comprendan promotores de salud comunitarios y profesionales en salud.

Algunas de estas demandas se diversifican en función de los recursos con los que cuenta su territorio. Si existen minas, bosques, ganadería, se requieren ingenieros forestales, de minas y agrónomos. No obstante, el componente productivo siempre viene ligado a la necesidad de ingenieros ambientales o ecólogos que fomenten un modelo de desarrollo sostenible en los territorios indígenas, pues existen graves problemas de desertificación y deterioro de la capa vegetal productiva en todo el país. Otros de los requerimientos puntuales que se demandan, están ligados al replanteamiento de programas tradicionales como física o química e investigaciones relacionadas con tecnologías apropiadas.

Cabe decir, sin embargo, que aunque las comunidades y organizaciones demandan de la UAIIN la apertura de nuevos programas acordes a las necesidades más sentidas en los territorios indígenas, sólo ha sido posible ir abriendo programas de alta prioridad como Pedagogía Comunitaria, que atiende la formación de docentes, dirigentes educativos y orientadores pedagógicos; Derecho Propio, que se ocupa de fundamentar los procesos de resistencia y autonomía de los pueblos; o Administración y Gestión Propia, que forma para el ejercicio administrativo en condiciones donde las comunidades se empeñan y asumen las administraciones de sus territorios a nivel de resguardos o entes territoriales, como los municipios o Asociaciones de Cabildos, u organismos comunitarios de distinta índole, pero que hacen parte de las mismas instancias político organizativas en los territorios indígenas.

A partir de estos planteamientos queremos señalar que en Colombia, en el sistema de educación superior convencional, no existen muchas iniciativas que ofrezcan la posibilidad de adelantar estudios conforme a los requerimientos y expectativas de los pueblos indígenas, de manera que apoyen el desarrollo y consolidación de sus proyectos y planes de vida. De cualquier manera, se perciben tres tendencias frente a la educación superior indígena, con algunas propuestas valiosas desde las instancias de educación superior convencionales:

- a) La primera, de gran influencia en población indígena con escasos niveles organizativos y población no indígena, señala la importancia de acceder a los programas de educación superior tradicionales -como mecanismo de ascenso social y mejores condiciones laborales- sin tener en cuenta si dichos programas son pertinentes social y culturalmente.
- b) La segunda es liderada por la población indígena que ha estado y está en espacios de formación en educación superior convencional, algunos académicos de las universidades, actores de los espacios de organización social y comunitaria. Señala la importancia de la educación superior para pueblos indígenas, exigiendo de los programas ofrecidos una estrecha relación con los contextos culturales y regionales, y las problemáticas sociales; buscando transformar la oferta educativa actual, promoviendo y concertando espacios de bienestar y ejercicio intercultural.
- c) La tercera es liderada por las organizaciones indígenas que vienen implementando propuestas de formación superior de carácter formal y no formal (entre ellas se encuentran programas realizados por convenio con otras universidades o instituciones, siendo copartícipes de los mismos). El tipo de formación de esta propuesta, se caracteriza por el desarrollo autónomo de programas de acuerdo a necesidades prioritarias del contexto comunitario, que forman parte de una estrategia de fortalecimiento de su organización político-cultural. Cuenta con la participación y el aval de las comunidades. A esta última tendencia pertenece la UAIIN.

Teniendo en cuenta las percepciones y lineamientos originados en las comunidades, la UAIIN asume una propuesta de formación pertinente social y culturalmente

para las comunidades indígenas, pese a las limitaciones existentes en términos financieros, de recursos humanos, investigativos y pedagógicos necesarios para una propuesta de este nivel de complejidad; así como frente a las dificultades de reconocimiento dentro de los marcos de legalidad externos a las propias dinámicas indígenas.

Hacia un desarrollo propio: La UAIIN frente a los modelos de sociedad y desarrollo hegemónicos

Desde el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del CRIC, y específicamente desde el componente de la UAIIN, se han promovido desde hace algunos años espacios de reflexión y encuentro que permiten discutir y analizar los impactos de los espacios de educación superior convencional en las comunidades indígenas y las necesidades prioritarias para la dinámica comunitaria, para generar los lineamientos que caracterizan el proceso de universidad propia.

Nosotros necesitamos una educación que fortalezca el desarrollo colectivo, una educación para defendernos colectivamente como indígenas y no para sólo surgir individualmente. Necesitamos profesionales que sean agentes políticos de cambio social, capaces de generar procesos comunitarios y abrir oportunidades para los que vienen atrás. (Comisión de mayores, 2005b: 39)

Siguiendo la afirmación de los mayores, los diversos programas orientados desde la UAIIN conciben la universidad como un espacio de formación que permite a quienes hacen parte de ellos (maestros, médicos tradicionales, dirigentes), generar las herramientas necesarias para desempeñarse mejor en su trabajo, mejorando la calidad de vida de la comunidad en su conjunto. No son vistos necesariamente como mecanismos de ascenso social individual e integración en el mercado nacional, y priorizan las necesidades locales sin que ello signifique que la formación se circunscribe a competencias particulares sólo de contextos indígenas, los cuales además están en permanente interacción con espacios que requieren competencias «de afuera», tal como señalan los diferentes compañeros y compañeras indígenas. Sin embargo, estas competencias son necesarias para fortalecer no un modelo social, económico, político y cultural ajeno, sino un modelo propio y particular de bienestar.

A partir de diversas discusiones y debates desde la universidad propia, pensamos que para los pueblos indígenas la universidad no debe responder a un modelo de acumulación de riqueza individual, sino a un modelo de distribución asentado en los desarrollos comunitarios; que genere una economía equitativa, sostenible a largo plazo, usando adecuadamente los recursos existentes para garantizar que las futuras generaciones tengan acceso a los mismos; y donde no prevalezca únicamente el carácter extractivo de la naturaleza, sino donde se rescate el componente de relación y reciprocidad permanente arraigado en la cultura, desde la percepción de la «tierra como madre» (Comisión de Mayores, 2005b: 41).

Existen desarrollos en este sentido y las comunidades están orientando sus proyectos y planes de vida hacia este modelo, buscando consolidar una economía indígena que genere calidad de vida y bienestar, y pueda ser tomada como referente por otros sectores con iguales necesidades.

Actualmente no existen sistemas de indicadores de calidad de vida reconocidos que respondan a modelos de distribución y no de acumulación. Por lo tanto, los avances de las comunidades, sus autoridades y organizaciones en la generación de estrategias hacia este modelo de bienestar suelen ser invisibilizados. Por consiguiente, esta es una de las necesidades prioritarias dentro de los procesos de formación y construcción de sistemas educativos hacia proyectos de vida distintos a los de la sociedad hegemónica, sistemas de indicadores que midan el impacto social y cultural dentro de los proyectos de bienestar colectivo y no sólo los impactos financieros y productivos a nivel individual. En este sentido, los indicadores de calidad suelen estar desligados de los contextos sociales y culturales, son indicadores desarticulados de la idea de pertinencia y relevancia y, por ende, desligados de los contextos sociales y culturales particulares de los que forman parte (Mato, 2008: 65). Frente a estos parámetros, también es necesario construir un sistema que permita analizar la educación superior y su pertinencia en pueblos indígenas.

La UAIIN, de ese modo, busca cualificar los diversos procesos formativos encaminados a lograr que la educación se convierta en efectiva estrategia de construcción y desarrollo integral del proyecto y/o plan de vida de cada pueblo, en el marco de un buen vivir para todos.

La UAIIN frente a los planes de vida de los pueblos indígenas

Los planes de vida de los pueblos indígenas de Colombia, están ligados a los desarrollos de la Constitución Política de 1991. Aunque de reciente circulación en el panorama nacional, retoman los procesos de resistencia indígena encaminados a la defensa territorial, conservación y protección ambiental. Son además mecanismos de organización y visibilización de los derechos indígenas, que interpretando los mandatos de la ley de origen de cada pueblo, cumplen la función de planear y construir mejores condiciones de bienestar y autonomía.

En la actualidad son asumidos por las comunidades indígenas de esta región como respuesta estratégica frente a la implantación de los «planes de desarrollo», caracterizados por promover el cambio de las condiciones de vida sólo a partir del modelo económico centrado en la propiedad individual de la tierra, de los recursos y de los bienes, que prima sobre los derechos colectivos, considerando a la naturaleza objeto de explotación indiscriminada dentro de un modelo social y cultural hegemónico.

Esta concepción se expresa a través de institutos e instancias nacionales, departamentales y municipales de planeación y administración, que miden las necesidades y proyectos sociales desde indicadores homogeneizantes, en muchos casos ajenos a

las vivencias y el sentir real de las poblaciones involucradas, dejando de lado las diferencias culturales.

Así, uno de los ejes transversales de todos los programas de formación de la UAIIN es la inserción de los planes de vida dentro de los componentes regulares del currículum como marco de todo proceso.

Cada programa, desde su especificidad, se relaciona con los planes de vida: Pedagogía Comunitaria ubica el papel de la educación y, en especial, de la escuela y sus miembros -entre ellos los maestros- dentro de los planes de vida, establece la relación escuela-comunidad y propende por insertar los componentes y orientaciones del plan de vida en la vida de la escuela y en el desarrollo de currículos propios. Desarrollo comunitario tiene como marco fundamental a los planes de vida de los distintos entes territoriales de donde proceden los estudiantes, buscando que a partir de su formación cualifiquen los distintos componentes del plan de vida de su resguardo, como salud, educación, mejoramiento ambiental, producción y protección de la tierra, administración, entre otros. En Derecho Propio, el papel de los planes de vida busca rescatar los sentidos y la autonomía contenida en las diferentes maneras de entender el mundo y las cosmovisiones de los pueblos. De allí que gran parte de las investigaciones producto de la formación, busquen entender la articulación del Derecho de Origen y las normativas de orden nacional e internacional con las demandas y necesidades vigentes de las dinámicas indígenas, para fortalecer un proyecto organizativo y cultural propio.

Por otro lado, frecuentemente los programas, planes de vida y en general las proyecciones que vienen realizando los diversos pueblos indígenas en el departamento, muestran que existe una visión a largo plazo de los horizontes que se quieren alcanzar, pero que ella misma se ve truncada en su acción concreta debido a la carencia de la formación cultural, pedagógica, científica, tecnológica y administrativa para aplicarla a proyectos con exigencias específicas.

Muchos recursos han quedado subutilizados y en otros casos perdidos, debido a la carencia de conocimientos para planear y definir acciones realizables, precedidas de los estudios pertinentes y oportunos. Tal es el caso de proyectos de cultivo de fique, gusano de seda, entre muchos otros, que funcionan temporalmente y luego se diluyen. La responsabilidad de estos desaciertos no siempre es de las comunidades. Si se contara con personal técnico calificado de las mismas comunidades, conocedor de los diversos factores del entorno que inciden en la consolidación de los proyectos y planes de vida, interesados en la región; quizá se tendrían mejores condiciones de control, sostenimiento y desarrollo de acciones a largo plazo.

En función de ello, los procesos formativos de la UAIIN progresivamente van posibilitando la comprensión e identificación de estas problemáticas. Al tener claridad sobre los elementos que caracterizan una situación dada, las comunidades están en capacidad de tomar medidas adecuadas que pueden desembocar en la creación de un programa, si existen los recursos adecuados para su desarrollo, o un proceso de formación específico para potenciar las condiciones de autogestión y formación de

los comuneros y comuneras, que posibiliten el sostenimiento y continuidad de proyectos y procesos específicos en los campos productivos, educativos, de gobernabilidad o salud, entre otros.

De la construcción de programas al funcionamiento de los Consejos Directivos

La UAIIN no surge del mismo modo que las universidades convencionales, cuyo eje central está encaminado a ofrecer carreras de formación frecuentemente asentadas sobre las necesidades del mercado global o nacional. Nace como un paso organizativo más que responde a necesidades fuertemente sentidas por las comunidades, y sustenta los avances del proceso educativo de más de treinta años del Consejo Regional Indígena del Cauca.

El proceso UAIIN da continuidad a la formación de maestros indígenas realizada en el marco de la Resolución 9549 de 1986, que ordena un plan especial de profesionalización docente para maestros indígenas, donde el PEBI-CRIC profesionalizó a 296 maestros y maestras como bachilleres pedagógicos con énfasis en etnoeducación entre los años 1987 y 1998. Una vez terminada la primera promoción de esta profesionalización, en 1994 se realizó un proceso de evaluación colectiva en el que participaron las comunidades, el PEBI y la dirigencia. Esta dinámica recomendó mantener la orientación, dando seguimiento a los proyectos de investigación pedagógica elaborados por cada maestro como requisito para obtener su título de bachiller; y, en segundo lugar, pensar en una estrategia de educación superior que se ocupara de construir un proceso de universidad propia destinado a tres grandes campos de acción: «Las comunidades en sus planteamientos, recomiendan considerar la importancia de crear espacios de formación que se enmarquen en el campo de educación superior principalmente para las áreas de formación docente indígena bilingüe, educación ambiental y gobierno indígena» (CRIC - CORPRODIC, 1995: 27).

Ante la necesidad de cualificar la formación docente, la organización asume un estudio que buscaba contar con referentes para el desarrollo de un proceso de universidad propia desde las perspectivas comunitarias, pues las propuestas ofrecidas por las universidades convencionales no cumplían las expectativas de las comunidades y sus autoridades. En este caso, el programa de etnoeducación ofertado por la Universidad del Cauca, pese a nacer en la dinámica de profesionalización de docentes indígenas, en su plan curricular no daba continuidad a la dinámica formativa que traía cada docente, especialmente frente al desarrollo de las lenguas indígenas y al fortalecimiento de metodologías de enfoque colectivo.

Uno de los primeros programas emprendidos fue el de Pedagogía Comunitaria, que respondía a variadas solicitudes de los docentes indígenas para continuar su profesionalización de nivel universitario. Se conformó un equipo de trabajo integrado por maestros de las comunidades, mayores, especialistas de la educación tanto del Cauca como de otras regiones del país, con la asesoría del Centro de Estudios para el

Desarrollo (CESDER) de México. De esta manera se fue configurando este primer programa, que hacia principios de 1998 inició con la participación de docentes indígenas principalmente del pueblo *Nasa*.

Este proceso fue posibilitando al equipo PEBI y a la organización en general, contar con los criterios y referentes principales para mantener la orientación del programa y avanzar en la constitución de una entidad de educación superior desde la mirada y perspectivas de las comunidades involucradas. Mediante reuniones y discusiones a diversos niveles organizativos: asambleas comunitarias, reuniones del equipo de educación, sesiones de un equipo creado específicamente para el diseño curricular del programa; progresivamente se fue trabajando el sentido y enfoque del programa. Así se trazaron los referentes mínimos indispensables para dar sentido a lo que las comunidades querían y necesitaban. Entre ellos estaban la construcción, desarrollo y revitalización de los procesos culturales desde la cotidianeidad; el fortalecimiento de la perspectiva de resistencia, compromiso y participación comunitaria; y el aseguramiento de la prevalencia de las lenguas indígenas, asumiendo la condición de bilingüismo de los diversos pueblos.

Frente a la propuesta pedagógica bilingüe surgieron muchas interrogantes, entre ellas: cómo vincular las lenguas a procesos de formación superior si los maestros no son bilingües y la mayoría de los estudiantes tampoco hablan sus respectivas lenguas originarias; si aún no existen metodologías apropiadas a la educación bilingüe; si se carece de los estudios gramaticales, lingüísticos y pedagógicos para impulsar la formación bilingüe. Ante estas disyuntivas, se abordó el proceso desde esta realidad buscando desarrollos a diversos niveles en los estudiantes: para todos conciencia y compromiso cultural e identitario, para motivar la revitalización de las lenguas.

En relación con ello, la UAIIN, a través de todos sus programas, se comprometió a dar los elementos centrales para fundamentar la importancia de las lenguas originarias como componentes de cada cultura, con el consecuente bagaje cultural articulado a sociedades interculturales. Y con los estudiantes que entienden las lenguas pero no son hablantes, estimular procesos y acciones que motiven y generen prácticas orales o escritas que potencien las condiciones para la recuperación del uso normal de los idiomas originarios.

Inicialmente los maestros y orientadores bilingües eran muy pocos. Muchos de ellos entendían la lengua, pero no la hablaban. No obstante, progresivamente fueron rescatando elementos que permitieron elevar el prestigio de cada lengua en su respectivo entorno, factor que posibilitó que en la actualidad muchos recuperaran su condición bilingüe. Existen más de dos decenas de casos directamente relacionados con el personal de coordinación, maestros y dirección PEBI. Los abuelos, cuando ven a sus jóvenes o niños comunicándose en su lengua originaria, suelen decir: «Yo sí les había hecho caer en cuenta a los muchachos que nuestra lengua no se ha muerto, ella sólo estaba dormida».

Para los estudiantes bilingües fue esencial el estímulo a la práctica y uso de la lengua. Estos desarrollos se han dado en algunas actividades académicas en los espa-

cios presenciales y, de manera muy particular, a través de la construcción conceptual de los diversos trabajos pedagógicos. Se trata de pensar desde el sentido de las lenguas, por ejemplo ¿cómo se dice educar en *nasayuwe*? ¿Cómo se construyen nuevas palabras en *namtrick*? ¿Cuál es el sentido del territorio si se habla desde *mama Kiwe*? Paulatinamente, se han generado dinámicas que dan paso a importantes aportes desde la sabiduría de los mayores para interpretar el mundo de hoy. Sin embargo es necesario decir que la UAIIN aún no asume el papel de revitalizar de manera significativa las lenguas. Estos procesos tendrían que ser permanentes, orientados al diseño e implementación de una política de protección y fortalecimiento de las lenguas originarias de los pueblos, acompañados por las respectivas comunidades de origen de cada estudiante de la Pedagogía Comunitaria.

Actualmente en la estructuración del plan curricular de Pedagogía Comunitaria, la línea curricular Lenguaje, Pensamiento Simbólico, Comunicación y Cultura, está destinada a formar en valores, conocimientos y saberes que garanticen un desenvolvimiento con identidad del estudiante dentro y fuera de su territorio. Igualmente Educación, Sociedad y Proyecto de Vida, como línea curricular, encamina tanto a las mujeres como a los hombres a vivenciar y respetar sus creencias e identidad, con capacidad para trabajar y defender la tierra, con posibilidad de entender y propiciar el cuidado ambiental y el desarrollo de espacios organizativos que la comunidad requiera, en coherencia con la defensa territorial, pensamiento y cosmovisión.

La línea de Pedagogía y Educación Indígena, fundamenta y orienta los procesos educativos de construcción y desarrollo de los Proyectos Educativos Comunitarios; potenciando la realidad cultural y social como aula del conocimiento y fundamentando el derecho a una educación bilingüe, así como la búsqueda de pedagogías que motiven la construcción del conocimiento desde las raíces de las culturas.

En esta misma dinámica, posteriormente se crearon los siguientes programas:

- Programa de Administración y Gestión Propia, liderado por el Cabildo y Municipio de Jambaló, frente a la necesidad de formar personal que apoye a las administraciones municipales y de cabildos, desde la perspectiva comunitaria y para potenciar la autonomía y desarrollo administrativo y de gestión. Tenemos 22 egresados que actualmente se desempeñan en los mismos territorios indígenas. La UAIIN evaluó este proceso, definió ampliar su programa y abrió una segunda promoción donde hoy estudian 35 estudiantes procedentes de diversas regiones de indígenas.
- El programa de Derecho Propio, orientado por la Asociación de Cabildos de la zona Norte, desde la Escuela Cristóbal Secue (mártir de la lucha por la autonomía y el ejercicio de la gobernabilidad), en el marco de la organización territorial CRIC. Nace frente a la necesidad de fundamentar el derecho propio mediante los saberes y conocimientos internos acerca de los derechos ancestrales y colectivos, y la comprensión de la normatividad «externa» para potenciar el bienestar comunitario con autonomía. Actualmente 40 compañeros y compañe-

ras, están terminando, después de cuatro años, esta primera etapa de formación como promotores de Justicia Comunitaria.

- Desarrollo Comunitario, liderado por el CIIT Tierradentro, territorio Nasa, es un programa de amplia significación debido al carácter de su proceso de construcción curricular. Durante más de dos años se han articulado los diversos Comités Comunitarios de Producción y Mejoramiento Ambiental, Plan de Vida, Educación, Salud, Familia, Mujer, Jóvenes, para diseñar colectivamente este programa. Esta tarea ha permitido intercambios de ideas y experiencias, la construcción de referentes comunitarios y de diversidad, y ha apoyado la integración de la zona en el proceso organizativo que ha diseñado el programa a través de la sistematización del proceso. La primera promoción (de 5 años de duración, en modalidad semipresencial) inicia el segundo semestre de 2009.

El Centro de Investigaciones Indígenas e Interculturales de Tierradentro viene impulsando, además, procesos de investigación alrededor de derecho propio, la matemática nasa (con el apoyo de una beca para grupos de investigación del Ministerio de Cultura, cuyos resultados acaban de ser publicados) y desarrollo comunitario.

Diplomado de familia y construcción de armonía en el marco de la equidad de género: tiene una duración de ocho meses aproximadamente y es de carácter semipresencial, con seguimiento de comunidad. Forma a sus participantes en la orientación, desarrollo, seguimiento y control de procesos de organización y promoción social; relacionados con la familia, comunidad, bienestar y desarrollo comunitario, participación con equidad, educación propia e identificación de conflictos.

La UAIIN impulsa actualmente el desarrollo de una línea de formación encaminada a la construcción de una política de género, inserta en los distintos programas de formación de manera práctica. Estas problemáticas al interior de las comunidades, se desenvuelven en contextos de gran complejidad por las particulares maneras de percibir las normas de control y regulación social, la violencia intra y extrafamiliar, las brechas generacionales y de comprensión y reconocimiento de derechos, las relaciones y responsabilidades familiares, los problemas, los comportamientos y las distintas percepciones que impactan desde afuera a los ambientes de los jóvenes, niños y niñas en las diversas comunidades.

También se vienen realizando otros procesos formativos como diplomados de Proyecto Educativo Comunitario, Gestión Etnoeducativa, Planes de Vida y Educación, Currículo Propio, Política Pública en Salud, entre otros, que actualizan a los actores de distintos programas. Además, la Escuela de Saberes Interculturales de Occidente se ocupa de procesos de formación política.

Estas son algunas de las instancias que, junto con los programas, conforman la universidad propia. En este sentido la UAIIN se asume como una *Minga* de Pensamiento, que agrupa varias experiencias formativas con una clara inserción en los contextos socioculturales donde se desenvuelven. Son dinámicas colectivas de diversos niveles, regionales o locales, originadas en territorios con prioridades y necesidades

distintas que configuran progresivamente una institución con pertinencia social en el marco de la educación propia.

Igualmente se propician dinámicas de formación e investigación en campos que usualmente no contempla la educación tradicional. Uno de ellos es el encuentro de médicos tradicionales, orientados desde una dinámica de investigación e intercambio de saberes, buscando ampliar conocimientos que permitan fortalecer su radio de acción frente a la protección y control de la comunidad. En otra categoría se ofertan diplomados a través de convenios interinstitucionales, como el diplomado en Políticas de Salud consensuado con la Universidad de Manitoba, de Canadá.

Instancias de dirección y coordinación de la UAIIN

Reflejando su concepción de *minga* de pensamiento, la UAIIN no posee una estructura de dirección jerarquizada. Las políticas de direccionamiento están adscritas a los Congresos del CRIC como instancias máximas de decisión; y su estructura es de coordinación, entendida como una red interinstitucional que potencia los aportes de las diversas instancias involucradas.

De ese modo, se han definido algunos criterios y lineamientos para su funcionamiento:

- a) Orientación y dirección compartida entre la consejería regional, las asociaciones de cabildos, el PEBI, la coordinación y los programas de la UAIIN frente al carácter de sus políticas, la orientación pedagógica, la organización administrativa y el desarrollo institucional en general, en un contexto de diversidad.
- b) Espacios y programas de formación de carácter universitario e intercultural: se consideran instancias como las escuelas, institutos, centros de investigación, así como programas específicos de acuerdo a las necesidades y prioridades que se establezcan.
- c) Sistema de relaciones de intercambio y comunicación sobre conocimientos, saberes y experiencias afines; coordinaciones y alianzas interinstitucionales e interculturales hacia adentro y hacia fuera, según los criterios de orientación que defina la universidad.
- d) Un sistema de soporte y funcionamiento, que facilita y apoya a cada ente territorial en sus campos de acción, establece convenios internos y externos, conforma un equipo y/o banco de orientadores, asesores, consultores indígenas y no indígenas, autoridades culturales y políticas de los pueblos.
- e) Un sistema de seguimiento y evaluación que viabiliza la corresponsabilidad de las comunidades integrantes de la UAIIN, articulando la dinámica organizativa para implementar todas las fases y estrategias pedagógicas y de investigación

social, nutriéndose de la experiencia que ya existe en las comunidades. La evaluación comunitaria implica además el establecimiento de un sistema de seguimiento, monitoreo participativo y sistematización integral.

El funcionamiento operativo de la UAIIN depende directamente de la estructura política organizativa de los pueblos indígenas, articulada con los espacios de carácter local, zonal, regional y nacional, y en coherencia con sus propias orientaciones y mandatos. Sus principales órganos de decisión son (Bolaños, Tattay y Pancho, 2008: 217):

- a) Consejo Político-Cultural: conformado por las autoridades políticas de los territorios indígenas que hacen parte de la UAIIN (Consejería Regional, Asociaciones de Cabildos, Cabildos, Alcaldías Indígenas o comprometidas con el proceso, ONIC, la Coordinación política de la UAIIN, cabildo estudiantil y otras instancias según los procesos de consolidación y desarrollo). Orienta y dirige todo el funcionamiento de la UAIIN. Igualmente forman parte de este consejo las autoridades espirituales y mayores, quienes tienen la responsabilidad del acompañamiento y orientación espiritual para la toma de decisiones. Se reúnen ordinariamente cada 3 meses y extraordinariamente cuando las necesidades lo exijan.
- b) Consejo Académico: conformado por la coordinación del PEBI, la coordinación de cada uno de los programas en funcionamiento, la coordinación pedagógica de la UAIIN, los cabildos de estudiantes, e instancias de asesoría y consultoría especializada según el caso. Busca garantizar la calidad de todos sus programas y, en general, velar por el papel formativo de la universidad; teniendo como herramienta principal la investigación para la construcción de conocimiento.
- c) Consejo Administrativo: compuesto por la Coordinación Administrativa de la UAIIN, tanto del nivel regional como de las zonas y las instituciones que la componen. Orienta la estructura administrativa posibilitando los diversos recursos para que la UAIIN pueda cumplir con todas sus líneas de acción.
- d) Equipo de coordinación general: cuenta con la participación de delegados de los demás consejos, con el objetivo de consolidar una coordinación colegiada.

En el funcionamiento integral de la UAIIN tienen un papel decisivo los Congresos y Juntas Directivas de Autoridades, ya que son espacios de participación colectiva donde se toman las decisiones que orientan el quehacer político-organizativo, educativo-cultural y económico-productivo como parte de las estrategias del plan de vida. Las funciones de estos consejos corresponden a las necesidades operativas identificadas.

Si bien se ha definido una estructura básica de la UAIIN, el proceso de implementación y consolidación es incipiente aún, sobre todo en lo referido a funcionamiento regular; debido igualmente a la carencia de recursos financie-

ros y de proceso para lograr la madurez necesaria para un funcionamiento adecuado a las necesidades, demandas y programas que desarrolla.

- e) **Cabildo estudiantil:** es una instancia conformada por los estudiantes para posibilitar su participación activa en los diversos organismos institucionales, en el funcionamiento de la universidad -tanto en el aspecto pedagógico, político y evaluativo, como en la toma de decisiones. El cabildo constituye una de las mejores estrategias para la apropiación y evaluación de los procesos formativos y de funcionamiento general. Actualmente funciona a través de sesiones bimensuales donde participan los estudiantes de cada zona o pueblo y los orientadores y coordinadores educativos encargados de dinamizar los procesos en cada zona.

Muchos de los estudiantes o egresados de la UAIIN ocupan cargos de coordinación o autoridad en sus comunidades y zonas. En esa medida, ha sido posible extender el impacto de los desarrollos pedagógicos, políticos y administrativos más allá del ámbito de la práctica particular de los estudiantes. El cabildo claramente ha apoyado la resolución de problemáticas de diversos órdenes en la UAIIN, debido a la vulnerabilidad de las condiciones en las que ésta se sostiene, especialmente en relación con la dotación de recursos financieros y la atención de necesidades de carácter logístico o administrativo desde sus resguardos de origen.

En el contexto actual, el Estado carece de voluntad política para financiar la Universidad o tan sólo sus requerimientos básicos. El cabildo es además el mediador entre las percepciones y necesidades de los estudiantes, el equipo orientador y las comunidades de origen; y actualmente ocupa un papel significativo en la evaluación y construcción de los contenidos y componentes pedagógicos de los programas formativos, cuya discusión tiene un lugar asignado en las reuniones del cabildo.

Tensiones entre la legitimidad y la legalidad

Pese a que la UAIIN inició su acción educativa sin tener el reconocimiento formal por parte del Estado, siempre ha contado con legitimidad al interior de las comunidades; donde es considerada un espacio legítimo de formación para «adquirir un pensamiento que no se duerma, que proteste ante la injusticia» (Silverio, 2007: 5).

Aunque los programas se crearon con aval y apoyo de las comunidades, suelen surgir dudas sobre la legalidad de lo que los compañeros llaman el título, especialmente frente al reconocimiento de la formación en espacios externos a las comunidades indígenas.

Las preocupaciones sobre la legalidad han actuado como un filtro en los procesos de formación, decantando el carácter del compromiso frente a la formación más allá del reconocimiento formal del Estado, que sin lugar a dudas también es necesario aunque no ha sido posible hasta el momento.

Actualmente, el número de participantes es bastante significativo para un proceso que no cuenta con el reconocimiento del Estado, pero sí con la validez total en las comunidades indígenas. Amado, estudiante de Derecho Propio, señala: «A mí no me importa el título, me importa lo que aprendo y puedo poner en práctica para mejorar la vida, ese es el mejor cartón que yo necesito».

En el proceso de la UAIIN, desde su inicio hacia 1995, se fue reuniendo información para lograr la legalización de la universidad a partir de la reglamentación del derecho especial que cubre a los pueblos indígenas desde el campo educativo. Con ese objetivo, se elaboraron estudios que soportaran la pertinencia y viabilidad de la UAIIN. Más tarde este estudio exigió otro de viabilidad jurídica, que recomendó asumir la legalización desde el derecho especial, factor que motivó a los cabildos para crearla a partir de la Resolución 20 de Junta Directiva. Posteriormente se ha venido incursionando en diversos espacios que han abierto nuevas posibilidades de reconocimiento de los derechos ganados.

Actualmente no se discute si es legal o no la universidad, se concibe que es legal dentro de los territorios indígenas donde impacta la formación. Ha aportado la formación de más de 1.000 personas en el nivel de educación superior, otras tantas en programas de actualización y ha desarrollado capacitación en temáticas específicas como los diplomados. Su aporte formativo es ampliamente reconocido. En este momento se prepara el estudio para iniciar el proceso de acreditación de cinco programas en funcionamiento.

Dentro de la dinámica de construcción de la UAIIN, han tenido especial importancia los procesos de participación en la construcción de la Universidad Intercultural Indígena del Fondo Indígena, desde donde se ha configurado la Maestría en Desarrollo con Identidad, bajo la responsabilidad de las universidades Amawtay Wasi del Ecuador, Uraccán de Nicaragua y UAIIN de Colombia. En esta dinámica ha sido fundamental el apoyo de la UNESCO, en principio a través del IESALC, además de otros espacios que se ocupan de promover la visibilización de experiencias innovadoras. La UNESCO ha aportado en la definición de estrategias para la realización de encuentros y actividades con entidades del Estado colombiano, universidades, Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), entre otras entidades que permitan el avance en las gestiones educativas. Igualmente, el apoyo al Primer Estudio sobre la Educación Superior Indígena en Colombia, realizado por UNESCO, Ministerio de Educación Nacional (MEN), Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), CRIC, Universidad San Buenaventura; considerado formalmente como la base de la política educativa a nivel superior para pueblos indígenas.

La UAIIN también ha participado en un estudio sobre Acceso de los Pueblos Indígenas a la Educación Superior, del BID; y se mantienen diversos convenios con universidades como Manitoba, de Canadá, para el desarrollo conjunto del Diplomado de Salud, cuya segunda promoción se halla en curso a nivel nacional.

También formamos parte de la Red del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de los Países Andinos (PROEIBANDES), con quienes se realizan procesos

de amplia calidad formativa. Los convenios con la Universidad Pedagógica y otras universidades, son uno de los logros y potencialidades de mejoramiento institucional y académico de la UAIIN. En este marco, ha sido muy importante el apoyo financiero del gobierno vasco a través del acompañamiento de algunas ONG, como *Mugarik Gabe*.

Calidad y pertinencia de la educación superior en los territorios indígenas desde el proceso UAIIN

Uno de los criterios fundamentales que denotan pertinencia en la UAIIN, ha sido su articulación permanente con las distintas problemáticas de las comunidades indígenas. Su creación responde a necesidades sentidas de formación de las comunidades y sus procesos organizativos. Por consiguiente, la creación de programas como Pedagogía Comunitaria atiende los requerimientos de profundización en epistemologías propias, abordaje de los procesos pedagógicos en contextos de bilingüismo, identificación y desarrollo de elementos pedagógicos insertos en las respectivas cosmovisiones culturales, como los sistemas de creencias, las analogías, las «señas», la interpretación de los fenómenos naturales, los sueños y la articulación de lo comunitario dentro de las estrategias de construcción de conocimiento colectivo. El programa de Derecho Propio, surge como una necesidad de potenciar los procesos de autonomía y defensa territorial haciendo uso de los derechos ancestrales de los pueblos indígenas, y la comprensión de los marcos de legalidad generales de los que también forman parte las dinámicas indígenas.

Por otra parte, se incentiva la articulación del estudiante con las dinámicas comunitarias, siendo este uno de los referentes de valoración tanto para la vinculación del estudiante, que debe contar con un aval de las autoridades de su comunidad, como de evaluación y seguimiento de los procesos formativos. En este sentido, aunque no ha sido posible volver totalmente operativo este proceso, un componente de la evaluación está orientado hacia la valoración de la comunidad sobre el desempeño, actitud y participación del estudiante. En algunas comunidades ya se han generado estrategias dentro de las asambleas comunitarias, programadas para evaluar particularmente a maestros y maestras que hacen parte del proceso de Pedagogía Comunitaria. Al evaluar el papel que está jugando el maestro en la construcción y fortalecimiento del proyecto educativo propio y en la dinamización de los planes de vida, la comunidad está evaluando al mismo tiempo los componentes de la formación en Pedagogía Comunitaria.

Estas evaluaciones constituyen parte de una valoración porcentual del desarrollo del estudiante en el proceso formativo de Pedagogía Comunitaria. Se busca que la formación se articule con los planes de vida y las dinámicas organizativas de cada zona en los campos de formación en cuestión. Sin embargo, esto no ocurre en todos los procesos. Algunas zonas han logrado cambios significativos a partir de la articulación de las autoridades comunitarias, como los coordinadores administrativos y de educación, con los programas y estudiantes en formación; y en otras zonas esto no ha

sido posible debido a marcos institucionales rígidos, centrados en el ejercicio individual y protagonista, herencias de la transformación mercantil que ha sufrido la educación. Prevalcen situaciones donde se carece de identidad con la profesión, especialmente frente al ser maestro o maestra. Se ha perdido la conciencia sobre su papel formador y sigue prevaleciendo el maestro separado de la relación horizontal con el estudiante, lo que se traduce en ambientes no adecuados para el aprendizaje, especialmente en el campo de Pedagogía Comunitaria.

De acuerdo con los mismos estudiantes de la UAIIN, la participación directa en los distintos espacios formativos es fundamental; puesto que la formación va más allá de la transmisión de contenidos. Los talleres son formativos en sí mismos porque allí se fortalece la identidad, la participación, el compromiso, la capacidad para el diálogo y la concertación, el posicionamiento crítico, el reconocimiento del otro.

En los procesos de la UAIIN participan todos los pueblos indígenas presentes en el Cauca (*nasas, kokonukos, sias, guambianos, ambalueños, quisgueños, totoroos, yanaconas*) y un porcentaje pequeño de mestizos. Los talleres son espacios de convivencia, reconocimiento del otro y de construcción de relaciones interculturales; y la formación va mucho más allá de las orientaciones magistrales, que no constituyen una metodología sobresaliente.

El Cauca en la actualidad es uno de los territorios más conflictivos y azotados por la violencia, debido a la presencia de actores armados (guerrillas y paramilitares) y a su situación respecto a la implantación de cultivos de uso ilícito, entre muchos otros factores, que requieren ser analizados y comprendidos para fundamentar dinámicas que generen condiciones para una paz estable y duradera. Una de las preocupaciones latentes de quienes han accedido a procesos formativos tradicionales, ha sido abordar la formación sobre contextos cerrados e ideales; sin tener en cuenta que los procesos educativos y las realidades son cambiantes:

«No nos enseñan para lo real, nos educan para una paz que no existe, no nos educan para manejar contextos de conflicto, para resolver problemas, no nos educan para la vida real» (Cuetia, 2007: 18).

Para abordar estas problemáticas, los procesos formativos de la UAIIN dentro de sus desarrollos curriculares y la selección de temáticas a tratar, parten de un análisis permanente y valorativo de los hechos más significativos de la dinámica local, regional y nacional; además de aquello que es significativo a nivel organizativo, como las *mingas*, los congresos y las asambleas.

Tierradentro, uno de los territorios indígenas donde se está desarrollando un proceso de formación en Pedagogía Comunitaria, acaba de sufrir una avalancha causada por el deslizamiento de un nevado que ha cambiado todas sus dinámicas educativas y comunitarias debido a las condiciones de emergencia y vulnerabilidad del territorio. En este sentido, las temáticas planteadas en investigación se orientaron al análisis de la situación y generación de estrategias desde el campo educativo frente a las problemáticas vigentes; a la comprensión del fenómeno de la avalancha desde la

cosmovisión y a la inserción dentro de los currículos de puntos de quiebre en la historia de las comunidades.

Estas propuestas nacieron de la discusión conjunta entre orientadores, estudiantes, autoridades, comuneros y comuneras, invitados al espacio de debate y formulación de propuestas. Existe además un factor positivo relevante dentro de la formación orientada desde la UAIIN: debido a que todos los programas buscan el fortalecimiento identitario y el arraigo organizativo. contribuyen a la consolidación y claridad de un proyecto político asentado en la defensa de la identidad comunitaria. Esto hace que en un contexto tan conflictivo como el colombiano, y específicamente el departamento del Cauca, los estudiantes de la UAIIN -especialmente los jóvenes- defiendan su organización y las estrategias organizativas de participación, no sean orientados por actores que representan proyectos ajenos a la dinámica indígena y que, por consiguiente, sean menos actores para la guerra.

Reflexiones conceptuales: criterios orientadores de la UAIIN

Entre los criterios que caracterizan al enfoque formativo de la UAIIN, en el marco de la educación propia, están la autonomía; la participación y la comunitariedad; la interculturalidad y unidad en la diversidad; el principio de pedagogía crítica, innovadora y transformadora; la investigación; la construcción colectiva del conocimiento y el currículum como construcción colectiva (Bolaños, Tattay y Pancho, 2008: 214). A lo largo de este texto, ha estado presente la manera en que se insertan muchos de estos elementos en la dinámica de formación. No obstante, en este apartado profundizaremos en algunos de los principales elementos conceptuales que caracterizan a la UAIIN.

Educación propia

El concepto de educación propia, nace en el marco de la reflexión comunitaria sobre un proyecto educativo pertinente a los contextos indígenas a mediados de la década del setenta, como parte del quehacer organizativo del CRIC. Inicialmente se abordó el papel que históricamente estaba jugando la escuela oficial, percibida por las comunidades indígenas como una institución ajena a su estructura social y cultural. La educación oficial de la región en esa época se caracterizaba por el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias, el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros y una enseñanza que desconocía y menospreciaba el entorno del estudiante (PEBI, 2004: 39). La educación estaba en manos del gobierno y de la Iglesia Católica, y este factor era señalado como uno que no beneficiaba los intereses indígenas.

Dentro de este marco, y a partir de la crítica de este escenario, en 1978 surge dentro del CRIC un programa inicial que buscaba «lograr un posicionamiento político a través de la escuela» (PEBI, 2004: 40), orientado a que las comunidades se apropia-

ran de la educación y la asumieran como parte de su cotidianidad y particularmente como un espacio de lucha. Si la escuela pertenecía a la comunidad, tenía que ser – además – un eje fundamental para desarrollar la lucha de la gente, una herramienta de concientización y organización (PEBI, 2004: 40). La escuela no era pensada en sí misma, sino en relación con el logro de un fortalecimiento político de toda la comunidad a través de ella.

De este modo las escuelas, los espacios informales y formales de educación, dentro de los que está incluida la UAIIN, adquirieron otro sentido. Se planteó que la escuela no podía seguir siendo un espacio de desintegración y debilitamiento de la identidad cultural y se buscó convertirla en estrategia para la fundamentación, reconstrucción y permanencia de las culturas (Bolaños, 2007: 12).

«En nuestro caso empezamos a analizar la escuela, que es un elemento de afuera, pero quienes la analizaron fue la gente de adentro, de las mismas comunidades. Fue esta investigación del papel de la escuela externa desde adentro lo que posibilitó la transformación del modelo educativo» (PEBI, 2004: 21).

En estas primeras escuelas y en los espacios formativos que vendrían después, progresivamente se fueron desarrollando los criterios que se han mantenido a través de varios años y que son fundamento del proyecto educativo que orienta a la UAIIN. Entre ellos están los siguientes: priorizar las enseñanzas que se dan con el ejemplo; las escuelas deben ser pilares para sostener las recuperaciones de tierras y demás derechos sociales que se reclaman; los maestros deben ser seleccionados por las mismas comunidades; las escuelas bilingües deben ser semilleros para revitalizar las culturas; la comunidad debe participar en la orientación de las actividades escolares; la escuela debe enseñar lo de adentro y lo de afuera de manera crítica; a los niños hay que encastrarlos para que se queden en las comunidades y presten sus servicios; no se debe partir del currículum oficial, sino que hay que construir colectivamente nuevos programas de estudio; se debe enseñar tanto en la lengua indígena como en el castellano (PEBI, 2004: 32).

Además, se buscaba generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente –siendo este último el supuesto objetivo de los procesos de formación oficial.

Pensar desde las realidades comunitarias significa que en la escuela se reflexiona y se investiga en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio; y que la comunidad participa en la construcción de los procesos de formación. Las mismas comunidades indígenas, trabajando en concierto con la organización regional, generaron las pautas orientadoras de esas escuelas comunitarias; contribuyendo en particular a la construcción de los temas que se iban a tratar, a la conformación de criterios para el uso y valoración de las lenguas, a la orientación de las actividades y metodologías que supone la construcción curricular en la definición de los perfiles de las personas y comunidades que se quería formar, y de los maestros; y a la definición de la relación que debería existir entre la escuela y la comunidad, y viceversa.

Así, además de concebir el ámbito educativo como un espacio que debía ser orientado y controlado por las comunidades, se definieron los siguientes puntos: «Los criterios de educación exigen que los maestros sean bilingües, que se investigue en las comunidades sobre su historia y su cultura, y se recojan estas experiencias. Igualmente, se requiere que se analice la situación lingüística y educativa para trazar políticas desde los mismos pueblos» (CRIC, 1978: 34).

La promoción de la investigación sobre la historia y la cultura desde las mismas comunidades, buscaba que estas funcionaran como insumo fundamental para la construcción curricular. Cabe decir que a este proyecto alternativo de educación, específicamente para territorios indígenas, lo denominamos actualmente como educación propia, entendida de la siguiente manera:

Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata como algunos creen de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar. (PEBI-CRIC, 2001: 22).

En este sentido, la educación es propia no solamente porque toca lo de adentro, es propia porque es pertinente y permite autonomía. Lo «propio» se concibe esencialmente como la apropiación crítica y capacidad de asumir la dirección y, por lo tanto, el replanteamiento de la educación por parte de las mismas comunidades y actores involucrados. Por otro lado, lo «propio» en este contexto tiene un carácter intercultural, que implica el no encierro en el entorno inmediato sino el fortalecimiento de la cultura indígena, de manera que las herramientas externas ofrezcan: «elementos para desenvolvernos en forma adecuada frente a nosotros mismos y a la sociedad en su conjunto, estableciendo relaciones de diálogo y convivencia armónica con los otros pueblos y sectores sociales» (PEBI, 2005: 125). Es educación propia porque parte de las culturas indígenas y busca fortalecerlas, tomando herramientas internas y «externas» a los contextos comunitarios. Por consiguiente, es necesario entender lo propio en un sentido más amplio, de pertinencia, no de pertenencia a una sola cultura o pueblo indígena. (Ramos, 2007: 47).

Es importante anotar que la interculturalidad, tal como es entendida dentro del CRIC y su proyecto educativo, más allá de sus implicaciones pedagógicas de inserción de contenidos y metodologías externas a las comunidades, tiene un sentido eminentemente político; en tanto replantea las relaciones hegemónicas buscando la consolidación de relaciones más horizontales y equitativas. Su desarrollo ha contribuido adquirir una visión integral de la educación que constituye la columna vertebral del proceso organizativo.

El proyecto de educación propia exige además la participación activa de las comunidades en los procesos políticos organizativos, pedagógicos y administrativos que constituyen el Sistema Educativo Propio.

Construcción colectiva del conocimiento y participación

Dentro de los procesos formativos de la UAIIN hemos encontrado que la pedagogía que transforma es derivada del encuentro entre docentes, maestros y niños, entre dirigentes y autoridades, entre comunidades. Esta manera de hacer, ha ido posicionando formas de aprender más eficientes en contextos comunitarios posicionando el imperativo identitario, el sentido de comunitariedad o *minga*, el aprender haciendo y el desarrollo de aprendizajes en proceso, entre otros elementos formativos.

Concebimos los procesos socioculturales como laboratorio en tanto los saberes y conocimientos están estrechamente ligados a las prácticas culturales de crianza y orientación de los niños, jóvenes y demás miembros de las comunidades. Estos se manifiestan en la realización social de cada persona frente al territorio, la comunidad, la escuela, la familia, el trabajo y la sociedad en general. En esta perspectiva, la relación que se establece con la naturaleza y el entorno social genera lenguajes, signos, significados, establece directrices de convivencia y comportamiento. Esta visión nos remite a la valoración de distintos tipos de conocimiento, fundamentados en la vivencia y práctica social en la mayoría de los casos. El reconocimiento de esta potencialidad pedagógica, muchas veces aparece en clara contradicción con posiciones «cientificistas» que realizan su acción aislada e individualmente.

Espacios como los congresos, las asambleas, los encuentros y muchos otros escenarios de deliberación y participación, elaboran explicaciones y lineamientos de acción que generalmente son solución para el desarrollo de dinámicas transformadoras en el marco de los movimientos sociales. Desde esta perspectiva, la universidad indígena proyecta su acción más allá de la ciencia occidental, para posibilitar la incidencia y generación de distintos tipos de conocimiento. El pensamiento científico occidental es un componente que se reapropia desde las particularidades de cada cultura. El reto universitario implica el desarrollo y posicionamiento de otras formas de conocimiento, que por sus efectos son aportes al desarrollo de corrientes de pensamiento y propuestas pedagógicas.

En ese marco, la investigación es el recurso más apropiado para todo el proceso formativo. Con una visión participativa la investigación cultural y educativa, se convierte en contenido y metodología del aprendizaje. Este proceso lo hemos venido trabajando desde los comienzos del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI), lo que ha significado la desestructuración de la investigación académica para redefinirla desde la práctica social y la construcción permanente del proyecto de vida. Tres acciones se conjugan permanentemente en esta dinámica: a) el análisis de las condiciones de la realidad en que nos desenvolvemos; b) la reflexión y conceptualiza-

ción de estas mismas realidades; y c) la dinámica permanente de devolución de estas conceptualizaciones a la práctica.

Por lo tanto, la validez de la «verdad» absoluta se relativiza en tanto esta depende de la elaboración de los respectivos actores, de sus intereses y de las condiciones específicas de cada contexto.

Lenguas y epistemologías propias

Potenciar las lenguas indígenas y el bilingüismo, sitúa a la UAIIN en la tarea de devolver a las lenguas indígenas su carácter de constructoras del saber, de convertirlas en medios adecuados para elaborar nuevos saberes y establecer diálogos desde una identidad fortalecida donde se busca que tanto el idioma indígena como el castellano, en su papel de lengua vehicular, sean apropiados de manera adecuada y se revitalicen las formas de comunicación propias en su carácter bilingüe.

Formar comuneros y comuneras bilingües, que se desempeñen en su campo de formación de acuerdo a las culturas y en las lenguas originarias además del castellano, ha sido y es una exigencia permanente de las comunidades. Este mandato ha sido revisado progresivamente en los distintos congresos y espacios evaluativos, sin embargo, el proceso de aprendizaje y uso de las lenguas indígenas está mediado por múltiples dificultades y exigencias.

En grandes sectores de la población, aún se tiene el temor de ser discriminado y la escuela como tal sigue siendo un espacio de debilitamiento de las lenguas originarias. Este aspecto ha sido demostrado mediante diversos estudios desarrollados por la UAIIN y el Programa de Educación Bilingüe del CRIC hacia el desarrollo de una política lingüística. Las lenguas siguen debilitándose sobre todo en las regiones con mayor impacto del mercado externo y del modelo económico y político dominante, las escuelas bilingües todavía no han logrado revertir el proceso de debilitamiento cultural, los recursos disponibles son poco apropiados y la urgencia de fortalecer e implementar las políticas es una exigencia de la actualidad. Diversos encuentros de reflexión han evidenciado la existencia de muchos problemas y carencias, pero igualmente han despertado la preocupación de algunos mayores y comunidades frente a su revitalización. Estrategias como los programas radiales, los encuentros de escuelas, la vinculación de las familias al proceso de revitalización de las lenguas, están en experimentación.

Se considera fundamental contribuir con procesos más efectivos para motivar a los gobiernos y comunidades frente al uso y fortalecimiento de las lenguas originarias, creando fondos de apoyo para el desarrollo de materiales didácticos bilingües, la investigación y desarrollo de estudios del estado de las lenguas en campos como el conocimiento y el uso de dichas lenguas. Es entonces tarea fundamental de la UAIIN contribuir a los procesos de formación e investigación en el campo de las lenguas. De allí que actualmente esté proyectado un seminario permanente sobre enseñanza y aprendizaje de las lenguas en contextos bilingües para estudiantes de Pedagogía Comunita-

ria; e investigaciones específicas sobre léxicos en campos como la producción, las condiciones ambientales, la clasificación de flora y fauna, entre otros, ojalá realizados por las mismas comunidades involucradas, articulados con procesos de formación y capacitación a corto, mediano y largo plazo.

Investigación-transformación de la práctica y proyectos pedagógicos

Desde la UAIIN concebimos la investigación como un proceso transversal, que permite desarrollar dinámicas de construcción de conocimiento y alternativas de transformación de la realidad, a partir de una actitud investigativa permanente, la elaboración de propuestas fundamentadas en el contexto cultural y la problemática de cada territorio y/o espacio organizativo y social.

El conocimiento y reconocimiento de la realidad social en que se desenvuelve cada pueblo y –para este caso- cada estudiante, es una de las estrategias de formación que ha contribuido significativamente a que la educación sea un factor de transformación.

La investigación se realiza a distintos niveles y se caracteriza principalmente por su carácter transformador y comunitario. Está presente en la identificación de las problemáticas más relevantes de los contextos indígenas, que permiten el diseño inicial de los programas formativos, la búsqueda de metodologías y contenidos pertinentes para dichos programas, además de la construcción de propuestas de investigación articuladas con los diferentes desarrollos de los territorios indígenas: entre otros espacios donde tiene lugar, entre otros muchos aportes que han nutrido los procesos de construcción y desarrollo pedagógico de los diferentes programas.

De esa manera, los procesos pedagógicos de los programas de formación de la UAIIN sólo pudieron nutrirse de los saberes de la comunidad cuando se empezaron a desarrollar los proyectos de investigación como parte de la formación docente. Al tener como criterio la atención permanente de las problemáticas, nos encontramos con algunas muy sentidas que no hacían parte del campo de interés de la escuela formal. Entre ellas los cultivos ilícitos, los actores armados, diferentes situaciones que estaban afectando la autonomía educativa, las transformaciones de la familia y los efectos en la conducta de los jóvenes, la recuperación de los ojos de agua, el mejoramiento de la productividad de los suelos, el control de las plagas de los cultivos, el mejoramiento del uso y producción del maíz, la atención a contextos bilingües de aprendizaje, entre otras cuestiones y problemáticas.

La identificación de los problemas que siente la madre naturaleza, el cuidado y refrescamiento que hacen los médicos tradicionales para proteger los territorios, son, entre otros, algunos de los pequeños proyectos de investigación pedagógica que emprendieron los maestros en su formación y que contribuyeron a ir cambiando el sentido de la escuela, al ocuparse de los problemas cercanos a cada comunidad, articulando los saberes culturales con la resolución de las diversas problemáticas; como el control de plagas desde los saberes de las mismas comunidades, la fertilización de la

tierra recogiendo las maneras tradicionales de conservarla en tiempos pasados. Además, luego se rescataron rituales como el *Sakhelu*, ritual de intercambio de las semillas, que ha permitido incentivar las dinámicas de economía propia desde un enfoque de soberanía alimentaria.

Los acercamientos a la realidad a partir de la observación, el diálogo, la conversación con los mayores, los diversos recursos como la historia oral, escrita, audiovisual, las prácticas rituales y las distintas maneras que las culturas han construido para desarrollar su saber, van dando un conocimiento valorativo del entorno cultural, en muchos casos ajustado a los intereses individuales y colectivos de los estudiantes. Esta mirada crítica y en muchos casos propositiva frente a las necesidades y problemas comunitarios, ha ido configurando un primer nivel de conocimiento, que se va ampliando con proyectos específicos de problemáticas e inquietudes claramente articuladas con líneas de trabajo académico.

Existe un acumulado de pequeños trabajos que cada estudiante realiza en distintas líneas de acción. Estos trabajos muestran las tendencias respecto a los intereses y necesidades del conocimiento. Por otra parte, la investigación articulada con la transformación de la práctica, ha incentivado metodologías de construcción permanente de conocimiento tanto en los espacios colectivos presenciales como en las prácticas en sus territorios de origen.

La aplicación permanente en las comunidades de lo que se va aprendiendo, mediada por un intercambio y un seguimiento de los aprendizajes, va generando distintos tipos de conocimientos que fortalecen el proceso formativo.

En una segunda instancia, en las etapas de identificación, diseño y construcción de los programas de la universidad, participan maestros, autoridades, comuneros, comuneras y miembros del equipo UAIIN para soportar los fundamentos, enfoques, selección y construcción de planes de estudio, como la investigación en el campo de las lenguas, la socialización y desarrollo del niño; las pedagogías que subyacen al interior de las culturas, y la historia, para citar el caso de Pedagogía Comunitaria. En este marco tienen amplia significación los proyectos pedagógicos y de investigación que hacen parte de la formación de maestros en los niveles de bachiller pedagógico, licenciatura, especializaciones y diplomados. Son igualmente importantes las estrategias de formación a través de pasantías, encuentros y recorridos territoriales que en la actualidad forman parte del replanteamiento y desarrollo curricular a nivel de básica, media y universidad.

Dentro de un enfoque intercultural hacia el fortalecimiento de lo propio, un proyecto pedagógico conjuga elementos conceptuales académicos y científicos «de afuera» con prácticas comunitarias y culturales que permitan resolver problemas como la aridez de los arroyos de agua, la pérdida de la fertilidad en la tierra y la pérdida de biodiversidad. Esto facilita el conocimiento de conceptos, elementos académicos, valores y saberes de otras culturas. Esta característica de apropiar elementos externos con los específicos de la localidad y generar una tercera opción propositiva a la problemática vigente, es lo que constituye el sentido de la investigación en la educación

propia. Sin embargo, aunque estas dinámicas aparecen claras en su pertinencia, no siempre se pueden llevar a cabo debido a la carencia de condiciones logísticas y de desarrollo pedagógico que permitan que los distintos actores sientan la necesidad de implementarlas.

En este momento se cuenta con un acumulado de trabajos de investigación con amplia significación en la vida de los territorios indígenas, pues cada estudiante se mueve en uno o más campos de estudio; además de las tesis de grado que cada promoción y programa vienen asumiendo.

Dentro de las orientaciones construidas sobre los proyectos de investigación, como resultado de la formación, se incentiva la participación de las comunidades en las diferentes etapas del proyecto y la pertinencia de las investigaciones, que se evalúa mediante la identificación de las problemáticas que deben ser abordadas (en algunos casos, las comunidades han insertado la medicina tradicional mediante cateos sobre la pertinencia y desarrollo de los proyectos a ser elaborados). Se busca además que los resultados parciales de investigación sean discutidos y socializados permanentemente con los grupos de interés en las comunidades donde se desarrollan las investigaciones.

Existe una primera promoción de 26 personas de Pedagogía Comunitaria, quienes además de diversas investigaciones relacionadas con su práctica docente y comunitaria, han aportado 20 estudios que recogen el proceso de más de dos décadas de construcción educativa y enriquecen la propuesta pedagógica propia, constituyéndose en un valioso insumo para la formación de otros. Estas investigaciones están ancladas al territorio y a la cultura, y contemplan -entre otras temáticas- las transformaciones en la significación en torno a la tierra, buscando recuperar el ligamento de los niños y las niñas con su tierra madre; el significado de productos tradicionales como el maíz dentro de la economía y la cultura, recuperando las memorias tradicionales; el valor cultural que tiene la huerta tradicional *tul* y cómo desde ella se articulan comunidad y escuela, y se trabajan los desarrollos curriculares en el marco de una educación propia.

Al revisar los énfasis de las investigaciones finales de los maestras y maestros que participaron en la primera promoción de Pedagogía Comunitaria, encontramos que se organizaron en cuatro líneas de trabajo, todas ellas relacionadas con el fortalecimiento del proyecto cultural, educativo, social, económico y político de los territorios de los que formaban parte:

- 1) Recuperación y revitalización de lenguas autóctonas. A partir de la recuperación del idioma *nasa* como estrategia de identidad en la comunidad del *Tikal Caquetá*; metodología para la enseñanza del *nasayuwe* en el nivel inicial de la escuela de Pueblo Nuevo; recuperación del *nasayuwe* en la escuela de López Adentro; y los topónimos como expresión de resistencia e identidad cultural. Estos estudios son socializados y constituyen parte de los desarrollos lingüísticos de aplicación a otras realidades y de los nuevos procesos de formación docente.

- 2) Protección de la madre tierra y recuperación ambiental. «El maíz como alimento propio en el resguardo de *Ikntu'kn* (La Laguna *Sa't Tama Kiwe*, Caldono); «El *Tul* (pancoger, parcela) como fuente de nutrición»; «El trabajo comunitario como espacio de recuperación social»; Recuperación de las plantas medicinales de la región de Corinto; «Prácticas de recuperación de la Madre tierra»; «El refrescamiento del *tul*». Estos trabajos han desarrollado experiencias prácticas y teóricas que conforman la estructura actual del desarrollo de los proyectos educativos comunitarios en las escuelas.
- 3) Enseñanza y recuperación de la historia. «Las enseñanzas que deja la historia oral sobre la vida del cacique Juan Tama»; «Historia de la Comunidad de López Adentro», de Diego Maya; procesos innovadores de la enseñanza de la historia y la recuperación de la identidad y resistencia cultural de las comunidades nasa. Estudios que son socializados y elaborados en materiales didácticos como videos, cartillas y grabaciones de uso en el desarrollo curricular de las escuelas bilingües.
- 4) De organización y gobernabilidad. «Las normas de comportamiento en las comunidades *nasa* de Carpintero»; el cabildo escolar como estrategia de fortalecimiento de la autoridad comunitaria; el proceso de administración en la organización *Kwesx Umma Kiwe* de Caldono; ubican aspectos fundamentales de los procesos de normatividad y organización social y administrativa de las comunidades. Estos estudios y muchos otros, forman parte de los conocimientos que por la trayectoria colectiva no se quedan en la mente y el título profesional de quienes los hicieron, sino que al menos parcialmente se integran al imaginario de las comunidades y se difunden como parte de la identidad colectiva de los respectivos territorios.

Cabe destacar que los trabajos realizados desde las transversales de Pedagogía Comunitaria alrededor de los planes de vida, los Proyectos Educativos Comunitarios y la cosmovisión, aportan de manera clara al fortalecimiento de la autonomía e identidad cultural, así como a generar nuevas alternativas en la educación propia.

Retos en investigación

Uno de los retos del proceso de investigación de la UAIIN es hacer frente a la percepción arraigada en muchos de los estudiantes de una investigación tradicional, realizada por especialistas, que frecuentemente son dibujados como externos a las comunidades, especialistas «no indígenas». Esta percepción hace que los compañeros y compañeras perciban que no cuentan con las herramientas y habilidades adecuadas para hacer investigación, y conciban la investigación como un espacio inicialmente ajeno a su práctica. Partir de la identificación de las problemáticas de los contextos más cercanos, ha posibilitado este acercamiento y un cambio en la apropiación de la práctica investigativa.

Por otra parte, se carece de los recursos adecuados para desarrollar investigaciones que soporten un proyecto pedagógico y cultural de tal complejidad; debido a su carácter bilingüe, así como a la carencia de insumos adecuados que permitan viabilizar la inserción de epistemologías y pedagogías propias en los procesos formativos de una manera adecuada y significativa. Este es uno de los desafíos de mayor envergadura para el proceso actual.

Recomendaciones

- 1) Desarrollar procesos que posibiliten el apoyo financiero e institucional por parte de las instancias gubernamentales para los programas de educación superior que se están desarrollando en territorios indígenas, que sean legitimados por sus respectivas autoridades y cuenten con elementos de calidad y pertinencia desde un sistema de indicadores adecuado a la situación y necesidades de los pueblos indígenas en cuestión.
- 2) Evaluar el funcionamiento de las iniciativas que promueven el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior, teniendo en cuenta: calidad, cobertura, pertinencia, legitimidad, recursos, acceso, programas, participantes, entre otros; determinando las fortalezas y debilidades de cada una de ellas para posibilitar apoyos estratégicos en términos financieros, académicos, políticos, administrativos y -en caso de ser necesario- posibilitando las condiciones para que dichas experiencias cuenten con el reconocimiento formal del sistema educativo nacional.

El monitoreo y evaluación de dichas experiencias –asumidas como programas pilotos de educación superior- permitiría reconocer los avances existentes, que con un apoyo adecuado pueden ampliar la cobertura, calidad y pertinencia de la oferta en educación superior para pueblos indígenas.

- 3) Elaborar un sistema de indicadores de calidad educativa, que tengan en cuenta los requerimientos y realidades de los pueblos indígenas.
- 4) Apoyar el desarrollo de diagnósticos locales de necesidades profesionales con la participación conjunta de las organizaciones indígenas, autoridades, centros educativos, universidades propias y entidades que orientan los lineamientos educativos, teniendo en cuenta: a) análisis de las necesidades profesionales pertinentes a los territorios y comunidades indígenas; b) análisis del impacto de los profesionales indígenas en sus comunidades; y c) análisis de los espacios de inserción laboral.
- 5) Realizar investigaciones específicas sobre lógicas de enseñanza–aprendizaje en diversos contextos (indígenas, bilingües y/o interculturales), que puedan insertarse en los desarrollos curriculares y metodológicos de la educación postsecundaria.

- 6) Investigar y sistematizar los contenidos propios de las culturas indígenas, para que sean incorporados dentro de currículos que sustenten el desarrollo de programas interculturales de alta calidad.
- 7) Es necesario que los organismos que apoyan la educación superior propicien los espacios de encuentro sobre filosofías y epistemologías indígenas, para poder definir lineamientos que permitan su inserción en los procesos curriculares en los programas de formación.
- 8) Propiciar que los distintos organismos de los Estados difundan los procesos de investigación técnica y tecnológica de las universidades indígenas en campos como la salud, la administración, la salud y otros.
- 9) Apoyo para la difusión y publicación de los materiales educativos producidos por los pueblos indígenas, para que sirvan como insumo para los mismos procesos de formación.

Referencias Bibliográficas

- Bolaños, Graciela (2004) Experiencias en operación en América Latina, Consejo Regional Indígena del Cauca, Colombia. En Secretaría de Educación Pública, UNESCO, *Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina. Memorias del segundo encuentro regional*. México, D.F.: UNESCO/IESALC, Secretaría de Educación Pública, págs.: 263-280.
- _____ (2007) «El acceso de los pueblos indígenas a la Educación Superior». Ponencia presentada en el VII Congreso de Educación Intercultural Bilingüe, Cochabamba, Bolivia, 3 al 7 de Octubre de 2007.
- Bolaños, Graciela; Avelina Pancho, et al. (2004) *Educación superior indígena en Colombia: una apuesta de futuro y esperanza*. Cali: UNESCO/IESALC, ASCUN CRIC, ONIC, Universidad de San Buenaventura.
- Bolaños, Graciela; Patricia Cerón, Martha Mendoza, Mélida Tamayo, Isidro Fernández, Valia Osnás y River Chate (1988). *Educación superior para comunidades indígenas; Hacia una secundaria integral; Centro de Formación Integral Luis Angel Monroy. Pueblo Nuevo, Caldoño*. Popayán: PEB-CRIC.
- Bolaños, Graciela; Libia Tattay y Avelina Pancho (2005) Informe Colombia. En Universidad Saskatchewan de Canadá, *Estudio sobre Accesibilidad de los Pueblos Indígenas a la Educación Superior en América Latina*. Documento no publicado, estudio realizado para el BID.
- _____ (2008) Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 211-222.

- Caviedes, Mauricio (2002) *Solidarios frente a colaboradores: antropología y movimiento indígena en el Cauca en las décadas de 1970 y 1980*. *Revista Colombiana de Antropología*, volumen 38, enero-diciembre 2002. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá, págs.: 237-260.
- CINEP (1985) *Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. Diez años de lucha. Historia y documentos*. Bogotá: CINEP.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (1978) *Criterios y orientaciones hacia la construcción de un Modelo Educativo para los Pueblos Indígenas*. Trabajo no publicado, CRIC.
- _____ (1983) *Nuestras Luchas de ayer y hoy* [Cartilla número 1]. Popayán, tercera edición.
- _____ (1990) *Elaboración de currículum en comunidades indígenas paéces*. Popayán: PEBI – CRIC.
- _____ (1997) *Propuesta de formación superior: Licenciatura en Pedagogía Comunitaria*. Popayán: PEBI – CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC; CORPRODIC (1995) *Informe Evaluación de la Profesionalización Docente*. Trabajo no publicado, Bogotá.
- Comisión de Mayores CRIC (2005a) *Memorias del Taller de Educación Superior, 09-02-2005*. Documento no publicado, Archivo UAIIN, págs.: 8-11.
- _____ (2005b) *Memorias del Encuentro de Educación Superior, 16-07-2005*. Documento no publicado, Archivo UAIIN, págs.: 41-45.
- Cuetia, Leandro estudiante de Pedagogía Comunitaria, en memorias Taller *Política Etnoeducativa*, realizado en Enero 10 al 17 de 2007, en La Estancia, resguardo de Ambaló, municipio de Silvia, Cauca, Colombia.
- Estacio, Ramiro (2003) *Políticas educativas: Documento de la Memoria del Encuentro de Educación Pueblo Indígena de los Pastos*. Guachucal – Nariño, 24/5/2003, Colombia.
- García, Vianney (2007) *Hacia mundos posibles para la diversidad: administraciones públicas ancestrales*. Bolivia: Fondo Indígena.
- Gros, Christian (1990) *Colombia indígena: identidad cultural y cambio social*. Bogotá: Fondo Editorial Cerec.
- _____ (2000) *Políticas de la etnicidad: identidad, estado y modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia – ICANH.
- Jimeno, Miriam y Adolfo Triana (1985) *Estado y minorías étnicas en Colombia*. Bogotá: Fundación para las Comunidades Colombianas.
- Laurent, Virginie (1988) *Pueblos indígenas y espacios políticos en Colombia*. En María Lucía Sotomayor (editora), *Modernidad, Identidad y desarrollo*. Bogotá: Instituto colombiano de Antropología e Historia y Colciencias, págs.: 105-138.

Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI-CRIC) (1996) Memorias de talleres sobre evaluación de los procesos de profesionalización docente con énfasis en etnoeducación, realizados entre 1987 y 1992. Caldono-Tóez. Trabajo no publicado, Cauca.

_____ (1997) Informe final. Sistematización de la experiencia de profesionalización docente de las tres primeras promociones (Tóez, Toribío, Munchique). Trabajo no publicado, Cauca.

_____ (2001) Hacia un sistema de educación propia: Memorias del Seminario realizado del 22 al 27 de febrero de 2001 en la comunidad de La Bodega. Caloto.

_____ (2004) Transcripciones de entrevistas acerca de la formación de docentes indígenas a través de la profesionalización de maestros con énfasis en etnoeducación. Beca COLCULTURA para sistematización de los procesos de profesionalización docente. Trabajo no publicado, Archivo UAIIN.

Ramos, Abelardo (2003) Memorias del segundo Taller Presencial del Diplomado de Currículo Propio, realizado en La Bodega, Caloto, agosto de 2003.

Rappaport, Joanne (2000) *La política de la memoria: Interpretación indígena de la historia de los andes colombianos*. Bogotá: Universidad del Cauca.

_____ (2003) El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca. En Daniel Mato (coord.), *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas: FaCES-Universidad Central de Venezuela, págs.: 257-281.

Secretaría de Educación Pública, UNESCO (2004) *Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina. Memorias del segundo encuentro regional*. México, D.F.: UNESCO/IESALC, Secretaría de Educación Pública.

Silverio, Yujo (2007) Acta - Memoria Consejo Político UAIIN, realizado en Popayán. Documento no publicado, archivo UAIIN.

Tattay, Libia (2008) Acerca de la historia de la escuela propia: Documento de trabajo con transcripción de entrevista a Socorro Manios, equipo PEBI-UAIIN, realizada en marzo de 2008, La Colina.

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE LAS NACIONALIDADES Y PUEBLOS INDÍGENAS «AMAWTAY WASI». ECUADOR / CHINCHAYSUYU ⁽¹⁾

Luis Fernando Sarango (*)

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi»

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi» (Casa de la Sabiduría), es una propuesta de educación superior desde el movimiento indígena y tiene como patrocinadores a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y al Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI), Amawta Runakunapak Yachay (ARY). Es el resultado de un largo proceso de trabajo, debate y sistematización donde participó un equipo interdisciplinario conformado por directivos, docentes, comuneros, investigadores y profesionales indígenas y no indígenas.

Tiene su *Chakra* ⁽²⁾ o sede principal en la parroquia Conocoto, Quito D.M. Su oficina administrativa está situada en la Av. Gran Colombia N12-30 y Elizalde, en la

(1) Uno de los cuatro *suyus* que conformaban el *Tawantinsuyu*. El territorio del actual Ecuador, formaba parte del *Chinchaysuyu*.

(2) Los *kichwas* conocen con este nombre al espacio cultivado de plantas comestibles y medicinales del que se provee su familia para vivir.

(*) Rector, Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi»; rector@amawtaywasi.edu.ec.

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: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 191-214.

ciudad de Quito D.M., provincia de Pichincha, Ecuador. Fue creada mediante Ley⁽³⁾ de la república expedida por el Congreso Nacional y publicada en el Registro Oficial conforme a la legislación ecuatoriana.

Forma parte del Sistema Nacional de Educación Superior, a partir de la aprobación de su estatuto orgánico por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP)⁽⁴⁾, el 30 de noviembre de 2005. La universidad está facultada para otorgar títulos, diplomas y certificaciones a todo nivel, con excepción de títulos de cuarto nivel, que podrán ser otorgados después del 5 de agosto de 2009, fecha en que la universidad cumple cinco años de su creación⁽⁵⁾.

La universidad ofrece dos tipos de programas de formación bien definidos: el programa de educación formal, que comprende el pregrado y postgrado; y el programa de educación informal, que comprende las Comunidades de Aprendizaje.

Tabla 1: Programas de la Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi»

Programas	Niveles	Trazas o Caminos	Título	Semestres
Educación Formal	Pregrado	Arquitectura con mención en Arquitectura Ancestral	Arquitecto	10 semestres
		Agroecología	Ingeniero	10 semestres
		Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural	Licenciado	8 semestres ⁽⁶⁾
		Turismo Comunitario	Ingeniero	10 semestres
	Postgrado	Investigación Intercultural	Diploma Superior	16 créditos
		Derechos Humanos y Pueblos Indígenas	Maestría	64 créditos
Educación Informal	Promotores	Agroecología y Liderazgo	Promotor	3 semestres
		Liderazgo y Turismo Comunitario	Promotor	3 semestres
		Comunicación Intercultural y Comunitaria	Promotor	2 semestres

Fuente: Elaboración propia

(3) Ley No. 2004-40 del 28 de julio del 2004 y publicada en el Registro Oficial No. 393 del 5 de agosto del año 2004.

(4) www.conesup.net

(5) En la Ley de creación de la Universidad, en su Disposición Transitoria Segunda dice: «TERCERA: La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas ‘Amawtay Wasi’, no podrá ofertar cursos de postgrado durante los próximos cinco años». Por lo que se realizan cursos de postgrado mediante un convenio con la Universidad Central del Ecuador.

(6) Según el Reglamento de Régimen Académico dictado por el CONESUP, en octubre del 2008. Esta traza o carrera también comprenderá 10 semestres.

Los lugares donde la universidad viene desarrollando su actividad académica actualmente, son dos: la *chakra* o sede principal, situada en la parroquia Conocoto, Quito D.M., provincia de Pichincha, donde funcionan las trazas o caminos de Arquitectura y Ciencias de la Educación; y, la *chakra* o Centro Universitario Intercultural (CUI), comunidad La Esperanza, parroquia Tabacundo, cantón Pedro Moncayo, provincia de Pichincha, donde funciona la traza o camino de Agroecología.

El programa de educación formal que comprende el pregrado, tiene actualmente 156 estudiantes y 35 facilitadores. En la Maestría en Derechos Humanos y Pueblos Indígenas que viene funcionando en convenio con la Universidad Central del Ecuador, asisten actualmente 32 maestrantes y cuenta con 24 facilitadores. En el programa de educación informal o Comunidades de Aprendizaje, en sus diversas áreas, participa un total de 70 estudiantes y 8 facilitadores, sin contar los colaboradores especiales y sabios de la comunidad.

Del total de estudiantes de la universidad, 70% son indígenas; y del total de docentes, 60% son indígenas y el 40% son no indígenas. Inclusive, en arquitectura participan extranjeros.

Objetivos y filosofía que orientan la experiencia

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi», tiene como sueño (visión general) «la recuperación de un tejido vivo que entretijemos en la interculturalidad cósmica». Su *minka* (misión) es «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».

La universidad adoptó el nombre de «intercultural» para dar, ante todo, un mensaje a la sociedad ecuatoriana en general: que sus reivindicaciones no son sólo y 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 está en construcción; es necesario que las diferentes sociedades empiecen a cultivar nuevas relaciones societales basadas en el respeto al otro, 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, surgen de las nacionalidades y pueblos indígenas (Ver anexo 1); pero de ningún modo quiere decir que es exclusiva o sólo para indígenas.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi», se constituye como una institución educativa particular,

autofinanciada, de derecho privado, con personería jurídica, sin fines de lucro, descentralizada y con autonomía académica, administrativa y financiera. Es una universidad comunitaria filosóficamente hablando desde los pueblos originarios, esta figura ya existe en la Constitución de la República actual.

La estructura de gobierno de la Universidad Intercultural «Amawtay Wasi», se caracteriza por su forma organizativa de pirámide trunca, que proyecta el sentido de una organización de abajo hacia arriba, donde la sumatoria organizada de colectivos pequeños constituye un colectivo grande llamado universidad.

Los órganos colegiados de gobierno son: Consejo Universitario, Consejo Ejecutivo, los Centros del Saber: *Kawsay* o de la Vida; *Ushay Yachay* o de la Interculturalidad; *Ruray Ushay* o de las Tecnociencias para la vida; *Munay Ruray* o del Mundo Vivo; y *Yachay Munay* o de las Cosmovisiones.

Las autoridades principales son: Rector, Vicerrectores Académico e Investigación y Administrativo Financiero, Coordinadores de los Centros del Saber y el Secretario General – Procurador que conforman el Centro del Saber *Kawsay*.

Las autoridades de esta universidad rinden cuentas a dos instancias a la vez. Por el lado formal estatal, se encuentran sujetas a las regulaciones del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP). Por el lado no formal o comunitario, las autoridades rinden cuentas a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y al Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI).

Breve historia de la experiencia

En la creación de la Universidad Intercultural «Amawtay Wasi», actuaron como patrocinadoras la CONAIE y el ICCI.

Es importante resaltar que en el trabajo de sistematización, presentación de las propuestas ante el CONESUP y la consiguiente implementación de las trazas o caminos (carreras), siempre hubo y hay un equipo intercultural e interdisciplinario compuesto por indígenas y mestizos ecuatorianos, incluidos extranjeros, quienes haciendo un trabajo voluntario o *minka* han hecho posible el inicio del funcionamiento de la universidad.

Creemos justo mencionar aquí el apoyo brindado, incluso desde antes de la legalización de la universidad, por Fundación «Progressio» antes CID de Inglaterra, y la cooperación Suiza SWISSAID, ECOLNET de Italia, CARE Internacional sede Ecuador, Proyecto HEIFFER del Ecuador, Fundación CIUDAD, entre otros.

En el último tiempo, hemos obtenido apoyo económico del Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE) para reparar aulas de la sede principal de Conocoto y para adquirir una plataforma virtual. En el mismo CODENPE, hay un «Proyecto de Fortalecimiento de los Municipios en Territorios

Indígenas (FORMIA)» que –con fondos de la Cooperación Belga y Española- ha becado a 30 estudiantes del Diplomado Superior en Investigación Intercultural, así como a 30 estudiantes de la Maestría en Derechos Humanos y Pueblos Indígenas, que se viene desarrollando en convenio con la Universidad Central del Ecuador. Se debe tomar en cuenta que los estudiantes de los cursos de postgrado son los nuevos docentes de la Universidad.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

Desde la creación de la universidad, se han matriculado 90 estudiantes del área de Comunidades de Aprendizaje. En pregrado se han matriculado 156 estudiantes. En el curso de Diplomado Superior en Investigación Intercultural, se graduaron 31 estudiantes y en el curso actual de la Maestría en Derechos Humanos y Pueblos Indígenas, se han matriculado 30 estudiantes.

La universidad formuló una modalidad llamada Integral Comunitaria, que «[...] involucra diversas dinámicas y modalidades convencionales para construir el conocimiento. El eje articulador a partir del cual se entreteje el aprendizaje, durante todo el desarrollo formativo, son los emprendimientos y las investigaciones; adicionalmente el proceso es apoyado por un conjunto de módulos informativos y acompañado por varios conversatorios» (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2005a: 2).

La Universidad Intercultural «Amawtay Wasi», así como todas las universidades legalmente reconocidas por el Sistema de Educación Superior, está sujeta a ser evaluada y acreditada por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA), de acuerdo con la Ley.

La universidad tiene el criterio de que debería someterse a la evaluación y posterior acreditación por parte del CONEA, en razón de que se encuentra obligada por la ley. Sin embargo, los parámetros que tiene el CONEA para tal efecto, con criterios fundamentalmente occidentales, hacen a esta obligación incompatible con la filosofía, sueño (visión) y *minka* (misión) que anima a la universidad.

Para responder a esta necesidad de evaluación y acreditación propia, que no mutile las aspiraciones filosóficas y metodológicas de esta experiencia nueva e inédita, la Red de Universidades Indígenas de Abya Yala (RUIA), conformada por la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi» (UINPI-AW) de Ecuador, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) de Colombia y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) de Nicaragua, tienen en su agenda acordar parámetros o estándares de calidad para evaluar y acreditar a las universidades miembros, que tienen estas características filosóficas y metodológicas *sui generis*.

Aún no tenemos en ejecución proyectos de investigación propiamente dichos. Hay sistematización de saberes ancestrales, que para la UINPI-AW tiene mucha importancia. Respecto a las publicaciones, hay una línea editorial que en la medida de

las posibilidades económicas ha publicado tres libros: a) Idioma del Pueblo Pukina (2000), de P. Federico Aguiló; b) Aprender en la sabiduría y el buen vivir. Tres idiomas: español, inglés y kichwa (2004), del equipo de la UINPI-AW ⁽⁷⁾; y c) Recuperación del Espacio Perdido. Liripampa. Capital Ancestral Puruhá (2005), de Alfredo Lozano Castro ⁽⁸⁾.

Logros y problemas en el proceso de construcción (*minka*) de la universidad

La etapa de construcción epistemológica

En la idea de construir la nueva universidad, se hizo necesaria la construcción o reconstrucción de una epistemología que para los mestizos ciertamente puede resultar nueva: lo es; pero que para las nacionalidades y pueblos indígenas viene a ser la sistematización de las categorías y principios de su cosmovisión originaria.

En el año 1996, los entonces diputados de la república, compañeros Luis Macas y Leonidas Iza, conforman un equipo técnico integrado por indígenas y no indígenas con el objetivo principal de redactar la propuesta de creación de la universidad.

La primera propuesta escrita fue la reproducción filosófica y estructural de una universidad común y corriente, de la universidad prooccidental, de aquellas vigentes en el Estado ecuatoriano. Así fue presentada originalmente al entonces Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP).

Este tipo de propuesta causó muchas reacciones encontradas entre los dirigentes de las organizaciones de base, de las organizaciones regionales y la nacional. El argumento de fondo consistía en que si bien ya existen demasiadas universidades con pensamiento occidental, ¿qué ganaría el movimiento indígena creando una nueva universidad con el mismo pensamiento?

Bajo esta polémica como premisa, los promotores de la creación de la universidad liderada por Luis Macas, Leonidas Iza y otros, planifican discutir este tema en seminarios talleres a los cuales se denominó *Minka* de Pensamiento. A estos fueron invitados varios pensadores indígenas, no indígenas, líderes y lideresas, tanto nacionales como internacionales.

La *Minka* de Pensamiento se inicia en el año 1997 y, hasta hoy, no ha terminado. Los invitados a participar en esta *minka*, debieron encontrar la salida a interrogantes clave que saltaron a la mesa de discusiones y que fueron, entre otras:

(7) Este libro se publicó gracias al auspicio de la UNESCO Ecuador.

(8) Ver publicaciones impresas en: www.amawtaywasi.edu.ec

- 1) Según el pensamiento occidental, para construir una epistemología, debe existir un pensamiento desarrollado, teorizado y por escrito. Si el pensamiento indígena, al parecer, carece de suficiente bibliografía y de connotados teóricos, ¿cómo se puede construir entonces un nuevo pensamiento?
- 2) El movimiento indígena ha planteado su inconformidad con el pensamiento occidental e, incluso, ha planteado una ruptura epistémica con el mismo para dar a conocer su propia cosmovisión como aporte a la humanidad. Si nos encontramos en una época donde se han terminado las utopías y los pueblos y nacionalidades indígenas apenas somos considerados como subculturas, ¿qué esperanzas tenemos de ser escuchados en el mundo?

Las respuestas fueron contundentes. A la primera interrogante, nuestros mayores especialmente, nos dijeron que los jóvenes como producto de una educación occidental, quieren cumplir al pie de la letra lo que ella dice. Por eso quieren teoría y por escrito, quieren bibliografía y connotados teóricos. Todos los pueblos del mundo poseen sabiduría, tienen su propia cosmovisión y filosofía, poseen principios y categorías, sus propios sistemas de escritura o, como en nuestro caso, pueden ser «ágrafos» pero con lenguaje simbólico.

A la segunda interrogante: que somos pueblos originarios que preexistimos a la invasión de occidente y a la configuración del Estado Nación. Como depositarios de diversas sabidurías originarias, es nuestro deber aportar a la humanidad con nuestros sueños de construir una nueva sociedad: la sociedad intercultural.

Finalmente obtuvimos un documento que fue editado y publicado con el auspicio de UNESCO Ecuador, en el año 2004, en tres idiomas: *kichwa*, español e inglés. El libro se titula *Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna*. Esta es nuestra propuesta filosófica y pedagógica de la Universidad Intercultural «Amawtay Wasi», que a fin de cuentas es y será el referente que señala nuestro horizonte (Universidad Intercultural Amawaty Wasi, 2004a).

La etapa de presentación de requisitos y documentos ante el CONESUP

Antes de la promulgación de la Ley de Educación Superior (15-V-2000), estuvo vigente la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas, que contemplaba los requisitos a cumplir para que el entonces Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP), dictaminara favorablemente y, con base en este dictamen, el Congreso Nacional mediante ley creara oficialmente una universidad.

La Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas⁽⁹⁾, vigente hasta el 15 de mayo del año 2000 (fecha en que entra en vigencia la nueva Ley de Educación Superior), es

(9) La Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas, entró en vigencia tras su publicación en el Registro Oficial No. 243 del 14 de mayo de 1982.

una ley que obedeciendo a una cosmovisión occidental y al monismo jurídico, característico de los países latinoamericanos, no contempla otras formas de hacer educación superior ni brinda posibilidades de plantear una educación superior alternativa; pese a que la Constitución Política de la República que estuvo vigente hasta el 10 de agosto de 1998, en su Art. 1, ya proclamaba entre otros aspectos que: «El Ecuador es un estado soberano, independiente, democrático, unitario, descentralizado, *pluricultural* y *multiétnico* [...]» [énfasis añadido, L.F.S.M.] (CPRE, 1996: 5).

Por su parte, la nueva Ley de Educación Superior que entró en vigencia casi dos años más tarde de estar vigente la nueva Constitución del año 98, en lo concerniente a requisitos para crear nuevas universidades, en su Art.17 establece el mecanismo de creación mediante ley de la república, previo a un informe favorable obligatorio del CONESUP. En seguida, determina que se presentará al CONESUP una propuesta técnico-académica; luego el compromiso de los promotores, en el caso de universidades privadas o cofinanciadas por el Estado, para transferir en dominio los bienes y recursos sustentatorios del trámite; y, finalmente, habla de un aval del organismo técnico de planificación y la certificación del Ministerio de Finanzas y Crédito Público creando una partida presupuestaria, para universidades públicas y cofinanciadas por el Estado.

Es de subrayar que en el Art. 20 de la mencionada ley, se establece una especie de priorización o atención especial a los requerimientos de creación de instituciones o programas de educación superior de los pueblos que poseen culturas en peligro de extinción y proyectos a desarrollarse a través de la educación intercultural bilingüe:

Art. 20.- Para la creación o autorización de instituciones o programas académicos, se impulsarán los proyectos a ejecutarse en la región amazónica y en Galápagos, lo mismo que en las zonas fronterizas y donde radican pueblos que poseen culturas en peligro de extinción y que propendan el rescate, sistematización, desarrollo y difusión de la sabiduría ancestral de las culturas vivas del Ecuador; asimismo, aquellos proyectos que, a través de la educación intercultural bilingüe, se orienten al fortalecimiento y desarrollo científico, tecnológico, económico y cultural de los pueblos indígenas. [...]. (Ley de Educación Superior, 2000)

Tras cumplir con los requisitos establecidos en el Art. 17 de la Ley de Educación Superior, el 12 de octubre del año 2000 los promotores presentan nuevamente una propuesta renovada, quizás una nueva propuesta de creación de la UINPI-AW. Las bases legales favorables para la creación de una universidad diferente en sus objetivos y su forma de hacer educación superior, se encontraron en el señalado Art. 20 de la Ley de Educación Superior y su relación con el sistema de educación intercultural bilingüe, que establece incluso una especie de jurisdicción territorial para la aplicación de este sistema.

La presión organizativa, la aprobación del CONESUP y la promulgación de la ley de creación

Para el año 2003 se cumplían siete largos años, tomando en cuenta que a partir del año 1996 se inició la tarea de preparar los requisitos y gestionar la creación de la universidad.

Habíamos presentado en varias oportunidades la propuesta de creación con todos los requisitos y cuando se nos pidió que completáramos documentación, habíamos completado. Mas se daba largas al asunto, argumentando que no cumplíamos con todos los requisitos.

Para inicios del año 2003, incluso habíamos pasado con éxito el proceso de peritaje realizado por la Universidad Central del Ecuador y la Universidad de Cuenca. Para nosotros todo estuvo en regla, excepto que nos fue imposible obtener una partida presupuestaria en el Ministerio de Economía y Finanzas para que la universidad fuese pública. Para lograr dicha partida se necesita tener muchas influencias políticas a un alto nivel del Estado y, en ese sentido, el movimiento indígena no las tiene.

Ante esta situación, las entidades patrocinadoras Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI) y Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), debieron tomar una decisión. Conscientes de que sin la partida presupuestaria es imposible la aprobación de una universidad pública, pensaron que lo mejor sería adoptar la figura de particular cofinanciada por el Estado, ya que este tipo de reconocimiento hace posible obtener un apoyo económico puntual para la nueva universidad.

Lamentablemente, se nos dio a conocer que la figura de particular cofinanciada por el Estado ya no estaba vigente. La única salida que quedó fue la figura de particular autofinanciada.

Con estos antecedentes, las organizaciones provinciales, regionales y nacional, se dieron cita en la ciudad de Manta, provincia de Manabí, donde el Consejo Nacional de Educación Superior en pleno celebraría una reunión de rutina.

El pleno del CONESUP, prácticamente sorprendido ante la presencia de cientos de indígenas de todo el país que pidieron ser recibidos en comisión general, el 26 de noviembre del año 2003 por la noche, terminó aprobando el informe favorable obligatorio contenido en la Resolución RCP.S19.No.493.03 de esa fecha.

A continuación, tras el trámite de rigor y un cabildeo político realizado por los diputados del Movimiento *Pachakutik*, el Congreso Nacional expide la Ley No. 2004-40, que fuera publicada en el Registro Oficial No. 393 del 5 de agosto del año 2004, mediante la cual se crea oficialmente la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi».

El 30 de noviembre del 2005, el pleno del CONESUP en sesión realizada en la ciudad de Ambato, aprueba sin observación alguna el Estatuto Orgánico de la Universidad Intercultural «Amawtay Wasi», con lo cual la universidad pasa a formar parte del Sistema Nacional de Educación Superior.

La formación de formadores

A pesar de haber presentado al CONESUP como requisito técnico un conjunto de profesionales de las más variadas especializaciones, incluso con título de cuarto nivel conforme a la ley; para fortalecer la actividad académica de la universidad, siempre será necesario formar formadores.

El programa de formación de formadores que depende del Vicerrectorado Académico y de Investigación, planteó la necesidad de desarrollar como primer paso un Diplomado Superior en Docencia e Investigación Intercultural, con la participación de futuros docentes de la mayor parte de nacionalidades y pueblos indígenas, con una selección y auspicio previos por parte de su organización provincial. El objetivo principal de este curso es contar con docentes indígenas y no indígenas para fortalecer la actividad de la UINPI-AW, pensando en su funcionamiento como red de redes a nivel de las nacionalidades y pueblos.

Cumplidos los trámites en el CONESUP para obtener la resolución correspondiente, y en convenio con la Universidad Central del Ecuador, desde noviembre de 2007 hasta abril de 2008, se realizó con éxito el primer curso del Diplomado Superior en Docencia e Investigación Intercultural.

Para la materialización de esta primera experiencia de postgrado, por intermedio del Proyecto de Fortalecimiento de los Municipios en Territorios Indígenas (FORMIA), del CODENPE, brindaron apoyo financiero las cooperaciones internacional belga y española, logrando becar a 30 compañeros provenientes de los pueblos *saraguro*, *cañari*, *puruhuá*, *waranga*, *kitu-kara*, *jayanpi*, nacionalidad *Shuar* y mestizos.

El viernes 6 de febrero de 2009, culminado los trámites de rigor y una vez más con el auspicio de las cooperaciones belga y española y la participación de 30 compañeros de las nacionalidades indígenas, tras un proceso de calificación y admisión, se inició la Maestría en Derechos Humanos y Pueblos Indígenas. La meta de esta maestría es también fortalecer el equipo de docentes de la UINPI-AW y, además, responder de manera práctica a las necesidades de las nacionalidades y pueblos en su lucha por la defensa de los derechos humanos, en general, y sus derechos específicos, en particular.

Logros alcanzados y dificultades que han impedido alcanzarlos plenamente

Las comunidades organizadas validan y/o co-construyen sus carreras o caminos

En la propuesta técnico – académica que fuera presentada al CONESUP para la creación de la universidad, se incluyeron varias trazas o caminos (carreras) que se consideraban prioritarias para las nacionalidades y pueblos, como Derecho Indígena y Salud Intercultural, debido a la lucha permanente por la defensa de sus territorios y el derecho a la salud con identidad.

En la etapa del peritaje realizado por la Universidad Central del Ecuador y la Universidad de Cuenca, fueron eliminadas varias de ellas: Derecho y Salud «por no tener sustento técnico» y porque, al parecer de los peritos, no eran necesarias. Las trazas o caminos (carreras) que fueron aprobadas dentro del trámite, son Ingeniería en Agroecología, Arquitectura Ancestral, Ingeniería en Turismo Comunitario y Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural, en Psicopedagogía, Lenguas, entre otras.

En el caso concreto de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural, en la que tuvo interés el pueblo *kichwa* Saraguro y la nacionalidad Shuar, el plan de estudios fue socializado y validado por sus expertos y autoridades, llegando a ser modificado considerablemente. Este proceso significa que la universidad no puede imponer desde arriba paquetes curriculares, conforme ha sido la costumbre de la academia tradicional. Significa también reconocer que la comunidad beneficiaria ya no es más objeto sino sujeto, que otorga legitimidad al quehacer académico de la universidad en la comunidad.

La carrera de Ingeniería en Turismo Comunitario, aún no se encuentra en ejecución, pues casi la mayoría de las organizaciones indígenas interesadas ven esta propuesta como muy academicista y teórica. Por esta razón, la organización del pueblo *cañari* Unión Provincial de Cooperativas y Comunas del Cañar (UPCCC), ha decidido reconstruir la carrera en su totalidad. Para el momento, debemos realizar un taller final para la socialización de la nueva propuesta co-construida desde las bases.

Otro caso similar es el de la traza de Salud Intercultural o Armonías Dinámicas, que viene siendo estudiada y co-construida por los expertos del pueblo *Kitu-Kara* para presentarla al CONESUP, a fin de obtener su aprobación.

En los casos de socialización, validación y co-construcción de las trazas o caminos (carreras), la Universidad Intercultural «Amawtay Wasi» se limita a hacer un acompañamiento técnico de estos procesos, principalmente en el trabajo de la sistematización.

Los niveles del aprender y ámbitos de formación

Los niveles del aprendizaje académico de los estudiantes de la UINPI-AW, se caracterizan por su orientación hacia la formación de profesionales y técnicos, articulada a través de procesos de investigación y emprendimientos productivos y/o de servicios de diversa índole, donde las/los estudiantes pasan por los siguientes ámbitos:

- 1) Aprender a pensar haciendo comunitariamente (dos semestres), en el que las/los estudiantes construyen, plantean y resuelven problemas de baja complejidad en los campos de sus respectivos intereses, permitiendo al estudiante tener un adecuado conocimiento de la universidad y de la carrera, a fin de tomar decisiones sobre la misma.
- 2) Aprender a aprender (cuatro semestres), donde las/los estudiantes construyen, plantean y resuelven problemas de mediana complejidad relativos a su campo profesional, desarrollando una pasión por su carrera y su capacidad de aprender a aprender.
- 3) Aprender a desaprender y a reaprender (dos semestres), en el que las/los estudiantes construyen, plantean y resuelven problemas de mediana complejidad, donde sus habilidades en los campos investigativo y laboral son altamente significativos, marcando el rumbo de su competencia profesional.
- 4) Aprender a emprender (dos semestres), es el ámbito donde las/los estudiantes construyen, plantean y resuelven problemas de alta complejidad. Correspondiente al trabajo de sus tesis, desarrollan propuestas futuras reales y viables, y se preparan para el postgrado y el desarrollo de actitudes proactivas, articulados con los campos profesional, investigativo, empresarial y social.
- 5) Aprender a aprender a ser por toda la vida, es el ámbito final de postgrado, en el que las/los estudiantes construyen, plantean y resuelven problemas de alta complejidad, consolidan actitudes proactivas en sus reflexiones e intervenciones y su articulación con el campo profesional, investigativo, emprendedor y social. Es de carácter eminentemente proactivo e innovador, construyendo propuestas reales y viables en los campos de su interés. Su duración es variable, en relación al grado a obtener: diplomado superior, especialización, maestría o doctorado.

El proceso de aprendizaje contempla el entretendido de cuatro ámbitos que articulan el conjunto de la formación, y que se expresan en créditos que conforman la carrera:

El ámbito de las redes conversacionales, denominado conversatorios, es el lugar de la formación en el «lenguaje», en el diálogo, el debate, el intercambio de ideas, del calor cultural, de los espacios de encuentro, disenso y concertación. Enfrentará a los participantes de las diversas investigaciones y emprendimientos comunitarios para plantear y debatir sobre la configuración de los respectivos procesos de aprendizaje.

El ámbito articulador o eje del proceso formativo es el del trabajo de investigaciones. Con base en la resolución de problemas de diversa complejidad, potencia las capacidades para problematizar, enfrentar problemas e investigaciones en los diversos campos del saber y saber hacer, con valores y actitud bioética. Se trabajarán problemas e investigaciones de baja, mediana y alta complejidad según el nivel y el proceso del cursante. Es la de mayor peso relativo y en la cual se pone mucho énfasis en los semestres superiores.

El ámbito de los emprendimientos comunitarios, referido a la formación emprendedora con carácter comunitario. Permite, entre otros aspectos, realizar prácticas comunitarias. También de mediano peso relativo, es la del servicio, del contacto de los cursantes con las comunidades locales, tanto para compartir y aplicar conocimientos como para la práctica profesional. Los cursantes deberán contemplar un número de créditos determinados por semestre para cumplir con este requisito de formación. Estas prácticas están articuladas con los proyectos de investigación.

El eje formativo basado en módulos reflexivos, es el del caldo de cultivo de la constelación de seminarios, eventos, talleres, laboratorios, entre otros, considerados apoyo para la resolución de problemas y los emprendimientos comunitarios. Son de mediano peso relativo y contemplarán dos niveles: los de carácter general, que serán obligatorios para todos los cursantes; y los de carácter específico, que serán cursados por quienes se adscriban a un determinado Centro del Saber. Los que son considerados específicos para unos, podrán ser considerados optativos para otros. Los módulos tendrán un doble carácter: unos se desarrollarán de manera presencial (70%) y otros de modo virtual (30%). (Sarango, 2008: 53-55).

La formulación de la modalidad integral

El sistema de educación en general, y el sistema educativo superior en particular, deberían comprender también otros regímenes especiales que tengan por finalidad cubrir las necesidades que no pueden ser satisfechas por la estructura oficial del sistema, debido a la excesiva centralización y caduca filosofía etnocéntrica que lo caracterizan. Es decir, todas las instituciones educativas y la universidad, en particular, deberían al menos flexibilizar sus modalidades con ofertas específicas, diferenciadas en función de las particularidades o necesidades de los educandos y de la diversidad cultural.

La Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES)⁽¹⁰⁾, como interpretando esta necesidad natural de nuestra América, al respecto resuelve:

2 - Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la Educación Superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articula-

(10) Celebrada del 4 al 6 de junio de 2008 en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, donde participaron presencialmente más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional.

ción. [...] 3 - Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector. [énfasis añadido, L.F.S.M.] (UNESCO-IESALC, 2008).

En sintonía con la necesidad de encontrar la pertinencia de la educación superior frente a la diversidad cultural, la Universidad Intercultural «Amawtay Wasi» creyó de vital importancia articular y poner en práctica una nueva modalidad, o mejor dicho, su propia modalidad de estudios: la Integral Comunitaria.

La modalidad integral comunitaria, involucra diversas dinámicas y modalidades convencionales para construir el conocimiento. El eje articulador a partir del cual se entreteje el aprendizaje, durante todo el desarrollo formativo, son los emprendimientos y las investigaciones; adicionalmente el proceso es apoyado por un conjunto de módulos informativos y acompañado por varios conversatorios. (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2005a: 2)

Los ciclos del conocimiento y la articulación de los diversos saberes

El camino del conocimiento intercultural considera tres grandes ciclos, que al mismo tiempo permitan articular los diversos saberes. A saber:

- a) *Runa Yachay* o su equivalente de otra nacionalidad: Ciclo del conocimiento ancestral (semestres 1, 2 y 3).
- b) *Shuktak Yachay* o su equivalente de otra nacionalidad: Ciclo del conocimiento occidental o de los otros (semestres 4, 5 y 6).
- c) *Yachay Pura* o su equivalente de otra nacionalidad: Ciclo del conocimiento intercultural (semestres 7, 8, 9 y 10).

El *Runa Yachay* o ciclo de formación predominante en las ciencias ancestrales, consiste en la sistematización y visibilización de los saberes originarios en el campo académico. Comprende el ámbito del aprender a pensar haciendo comunitariamente y parte del ámbito del aprender a aprender.

El *Shuktak Yachay* o ciclo de formación predominante en las ciencias occidentales, se refiere al conocimiento de la cultura oficial, de sus bondades. Pero también del conocimiento de las ciencias vinculadas a otras culturas del mundo como la árabe, la hindú, la china, entre otras. Comprende el ámbito del aprender a aprender, y parte del ámbito del aprender a desaprender y reaprender.

El *Yachay Pura* o ciclo del conocimiento intercultural, de la interrelación de los diversos saberes, de la interculturalidad, es el ciclo del diálogo de saberes. Comprende parte del ámbito del aprender a desaprender y reaprender, y el ámbito del aprender a emprender.

El uso de las lenguas en la Universidad Intercultural Amawtay Wasi

El uso de las lenguas en el proceso de aprendizaje de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, supera el simple requisito de aprobar algunos niveles para obtener un título. Las lenguas no se aprenden mediante cursos, se aprenden vivenciando, involucrándose en las comunidades lingüísticas.

En el campo de la recuperación, revitalización y desarrollo de las lenguas originarias, el Estado ha hecho muy poco. No existe un plan de recuperación o revitalización de las lenguas en el Ministerio de Educación ni en las instituciones de educación superior, pese a que en el Art. 2 de la Constitución de la República vigente, cuando hace referencia a los idiomas ancestrales, manifiesta que: «[...] El estado respetará y estimulará su conservación y uso» (CRE, 2008: 14).

Ante el avance de valores culturales externos, que ganan espacio en las nacionalidades y pueblos de manera cada vez más acelerada –en razón del tipo de educación que reciben y los medios de comunicación como la televisión–, lo menos que se puede esperar de la juventud indígena es su bajísima autoestima respecto al uso de su lengua.

Realmente se avergüenzan de hablar en su lengua fuera de sus hogares, especialmente en los centros poblados o ciudades, porque inmediatamente van a encontrar la mofa y la burla de los «ciudadanos» que aún teniendo facciones indígenas piensan y actúan como euronorteamericanos, gracias a la idea de que ser civilizados significa desterrar para siempre su origen. Esta, entre otras actitudes, son manifestaciones claras de racismo que aún subyacen de manera camuflada en las sociedades mestizas, producto de una educación homogenizante y alienante que se niega a adoptar un enfoque realmente intercultural.

Por las razones explicadas anteriormente, entre otras, en la planificación para construir la nueva universidad, debió ser un eje fundamental el tratamiento del uso de las lenguas en el camino de los aprendizajes.

Así, se resolvió que al momento de escoger a los facilitadores indígenas para los procesos de formación de formadores, estos deben dominar sus lenguas maternas para que su facilitación sea en su propia lengua. Un docente *Shuar* hablante, puede facilitar todas las Cuestiones Problemático Simbólicas (CPS) que se puedan en *Shuar Chicham*⁽¹¹⁾. Claro está que, por ejemplo, las CPS que se refieran a matemáticas, física y química, entre otras, no lo permiten, pero las CPS relacionadas con las áreas sociales y de cultura general, sí pueden facilitarse en su lengua materna.

(11) Palabra del ser humano.

Igualmente, para cumplir con la formalidad, también se resolvió que los estudiantes deben aprobar tres niveles de lengua originaria antes del tercer semestre; y para pasar al séptimo deben aprobarlo en su totalidad. Respecto a las lenguas extranjeras, el estudiante deberá haber aprobado todos los niveles antes de pasar al noveno nivel o semestre.

Conceptos y categorías resignificados que dan sentido a la experiencia

El Buen Vivir Comunitario

El viejo paradigma de «desarrollo» se ha impuesto a otras formas de ver el mundo, a otras formas de concebir el bienestar, la vida digna, de vivir en armonía y en comunidad.

El paradigma de «desarrollo» que lleva implícitos los conceptos de evolución, civilización, homogenización y progreso, se impuso en América a partir de la llegada de Cristóbal Colón. Lleva implícito además el concepto racista de superioridad del hombre blanco, quien ha sido exaltado por varios teóricos de pensamiento occidental como el único capaz de liderar a otras razas inferiores hasta ver realizada a perfección la utopía capitalista.

[...] la visión occidental del desarrollo o del progreso no sólo implica la consolidación de una racionalidad totalizante y que intenta borrar de la memoria y por consiguiente de la historia las otras visiones de sociedad sino que, fundamentalmente, propone una visión unilineal con un ethos que debe ser alcanzado a cualquier costo. Además de ello, es el hombre blanco quien debe lograr ese anhelado proyecto de civilización aunque sea a costa de los demás seres humanos. (Documento, s/f: 7).

En la historia de la humanidad, la visión hegemónica del llamado «desarrollo» se centró primeramente en resaltar la acumulación de bienes, tesoros, colonias y por tanto la expansión del mercado. Luego, en la capacidad de ciertas naciones modernas que entraron en la industrialización; y, finalmente, en aquellas denominadas «super potencias» con poderío más militar que económico, que imponen su forma de ver el mundo a los pueblos que pretenden ser diferentes.

Las políticas de desarrollo que se han venido ejecutando y que se ejecutan hasta hoy, no han sido ante todo éticas frente a las demandas reales de los supuestamente atendidos. Los «objetos» del desarrollo, que en este caso son la mayoría de los segmentos sociales empobrecidos o que viven en estado de indigencia, hasta hoy no han logrado mejorar sus condiciones de vida, en contradicción con los indicadores económicos que elaboran los Estados para demostrar el avance de su desarrollo.

Las políticas de desarrollo con una visión unilineal, prooccidental y racista, implementados en los pueblos indígenas, por ejemplo, han fracasado. Basta mirar los resultados reales de los llamados proyectos de «desarrollo», que sólo han llevado a un irresponsable endeudamiento externo, a un despilfarro de los recursos económicos, a la fractura y/o desaparición de las organizaciones originarias, a la agudización de la pobreza e indigencia y a un paternalismo sin límites que anula la creatividad y destruye definitivamente las formas horizontales de relación y supervivencia de estos pueblos.

Pero, ¿acaso los diversos pueblos originarios de nuestra América han buscado y buscan aún el «desarrollo» entendido en la visión de occidente? Encontramos que no. Definitivamente no. Es otro paradigma, es otra visión histórica diferente que tienen los pueblos indígenas al momento de buscar el bienestar, la vida plena, la vida en armonía entre lo espiritual y lo material, la vida sin mal. No se mide su avance mediante estadísticas, no se compete entre individuos. Se mide su avance en el bienestar armónico colectivo, en el bienestar horizontal de la comunidad.

Por ello, fue necesario rescatar y sustentar el *Sumak Kawsay* ⁽¹²⁾ o Buen Vivir Comunitario y contribuir con la humanidad, como un aporte de los pueblos indígenas en su lucha por demostrar que hay un pensamiento alternativo al hegemónico y forzosamente impuesto y que cada pueblo tiene su filosofía, su cosmovisión, su forma de ver el mundo y que por lo tanto debe ser respetado.

La descolonización de la ciencia y de la educación

Cuando hablamos de descolonizar la ciencia y la educación, no se trata solamente de inventar teorías, desarrollar discursos, contenidos traducidos, copias o adaptaciones a las realidades de los pueblos originarios, de lógicas extrañas impuestas a sangre y fuego desde 1492. Tampoco se refiere a que el movimiento indígena, por intermedio de sus intelectuales, tomen la conducción del conocimiento a partir de su formación prooccidental; que niega e invisibiliza el aporte que han brindado a la humanidad las civilizaciones originarias que se desarrollaron antes de la llegada de los castellanos.

Este hecho significaría continuar aceptando lo peor, es decir: permitir que se enajenen nuestros conocimientos por el simple hecho de considerarlos «primitivos y tribales», siguiendo la lógica de la sociología occidental. Significaría también sostener de manera cómplice el colonialismo de la ciencia y de la educación, que hoy afecta a toda América y a los pueblos indígenas en particular.

Como en toda invasión, o también llamada «conquista», fue necesario escudarse en un dios para justificar los excesos cometidos en el trabajo de expandir los dominios

(12) Todo el Capítulo Segundo de la actual Constitución de la República, que comprende 22 artículos, han sido agrupados como Derechos del Buen Vivir. Esperemos que esta expresión no sea un hecho más de simple expropiación que ha caracterizado a los Estados modernos donde habitan pueblos originarios.

y los mercados. Y aquí vale pena resaltar el triste papel que ha jugado la religión católica, apostólica y romana bendiciendo las masacres, justificando el saqueo del oro y la plata, repartiendo dominios a los reyes de España y Portugal, en fin, apartándose de los principios que dice profesar con el pretexto de «cristianizar».

Este hecho de imposición de filosofías extrañas para dominar, además de estar vigente, se ha generalizado a escala planetaria: el neoliberalismo constituye su esencia, con el sutil pretexto de la globalización. En la actualidad se han refinado los métodos, usan la alta tecnología de la información y comunicación para convencer, imponer y vender. Han sometido a una serie de países que ellos llaman «en vías de desarrollo» a condiciones de dependencia peores que en la colonia española, a sabiendas de que su destino es el eterno subdesarrollo. La neocolonización actual no es solamente de los Estados subordinados, es el sometimiento sistemático de todos los habitantes del planeta previamente reducidos a consumidores e indigentes, mediante la campaña de la «globalización», para cuyo objeto utilizan el espejismo del «desarrollo».

La colonización es un proceso económico, político, social y religioso de sometimiento forzado, depredación, liquidación y genocidio de nuestros pueblos, así como de imposición cultural y de valores a los pueblos que sobreviven para apropiarse de sus recursos y consolidar un dominio geopolítico. Lleva una época de 516 años, con un acontecimiento de supuesta independencia, en el siglo XIX.

Antes de que haya visos de conclusión de esta era nefasta, los objetivos y métodos colonizadores se han refinado y se han acentuado, por lo que creemos que ha llegado la hora de emprender un verdadero proceso de descolonización que empiece por recuperar nuestros saberes, nuestras propias visiones del mundo, nuestra formas de educación propia, nuestra ciencia, y todo ello por la vía de los procesos educativos autónomos y propios (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2006).

Las Comunidades de Aprendizaje y los Saberes Originarios

Las Comunidades de Aprendizaje (CA), tienen la singularidad de ser generadoras y gestadoras del conocimiento desde su propia realidad. La Universidad Intercultural Amawtay Wasi, concibe a las comunidades de aprendizaje como una estrategia para multiplicar y potenciar las oportunidades de acceso y participación en procesos colectivos de aprendizaje cultural y socialmente significativos, por parte de diversas formas organizativas de jóvenes y adultos de toda edad, desde sus comunidades-territorios, basándose en el principio del aprendizaje adquirido en la convivencia con la *Pachamama* a lo largo de la vida.

Las CA posibilitan la apertura de espacios para la participación de aquellos sectores tradicionalmente excluidos del sistema educativo vigente, especialmente las mujeres y las/los *apamama*, *apayyakuna* (mayores), *yachak* y *uwishin*, quienes deberán ser más apoyados para reasumir su papel protagónico tradicional como sabios/as y docentes tradicionales. Así, se revitalizarán los espacios primordiales de aprendizaje, como el hogar, y otros no tradicionales como el trabajo; y el fortalecimiento del

encuentro y diálogo comunitario, como los *tantanakuykuna* (reuniones) y las *minkakuna*, entre otros tradicionales y modernos. De este modo, las CA se centrarán alrededor de grupos, organizaciones e instituciones y redes, antes que en personas aisladas.

Las CA persiguen los siguientes objetivos:

- 1) Reforzar las capacidades locales de hombres y mujeres del sector rural, en la perspectiva del Buen Vivir Comunitario.
- 2) Reforzar el liderazgo de los talentos humanos desde las organizaciones de base.
- 3) Lograr un intercambio de conocimientos y experiencias entre los promotores y los *Yachak* de nuestras comunidades.

Las CA se desarrollan bajo su propia metodología. El desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje, metodológicamente, partirá del respeto y valoración de los conocimientos locales (el saber hacer), la cultura de los diferentes pueblos, así como el valor e importancia que tiene cada uno de los talentos humanos, sin distinción de pueblo, color y religión (el ser) y el impulso de la participación igualitaria de cada uno de los asistentes. Sin dejar de lado los principios de reciprocidad, solidaridad, complementariedad y la interculturalidad.

El programa de las CA tratará de aproximarse más a las comunidades en cada proceso, con el fin de evitar desplazamientos mayores, así como buscando alternativas a los problemas locales desde el inicio.

El proceso pedagógico estará desarrollado con base en:

- a) Los cuatro ejes del ámbito del aprendizaje que plantea la universidad: los emprendimientos, las investigaciones, los módulos informativos y los conversatorios.
- b) Utilización de ayudas pedagógicas: testimonios, videos, mapas mentales, mapas simbólicos, visitas a experiencias concretas. (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004b).

Hacia un nuevo paradigma de educación

En Abya Yala y América Latina en particular, existe un paradigma de la educación que está vigente; pero que, ante todo, es impuesto a título de oficial y civilizado con desprecio de una multitud de realidades, distintas entre sí pero comunes en sus raíces milenarias.

¿Qué es, en definitiva, un paradigma? Al paradigma se le entiende como un ejemplo a seguir, algo ejemplar que se distingue de los demás, que sin duda se ha convertido en un modelo pero que siempre debió ser el producto de una selección de

todos, y no el de una sutil imposición usando los avances de los medios de comunicación.

Podemos decir que en el mundo globalizado actual, el paradigma de la educación se proyecta desde los países súper desarrollados. Estos tienen la capacidad ante todo económica para impulsar y desarrollar las investigaciones más urgentes que permitan mantener su *statu quo* de potencias mundiales, frente a una mayoría de países empobrecidos o «en vías de desarrollo» que a fin de cuentas constituyen la razón o la condición para que los súper desarrollados existan.

Si en el mundo actual la lucha implacable por la hegemonía de los mercados mundiales es la primera regla para la existencia de los ricos, entonces no se puede descartar el uso de la fuerza para imponer sus designios y, lo que es más, que se permita crear guerras innecesarias para que la industria bélica sea rentable y el tema de la investigación siga estando al servicio, primero, de la guerra y luego al servicio de la vida.

Ubicándonos en este mapa de intereses, por demás desigual, dentro del cual los pueblos y nacionalidades indígenas subsisten en la base de la pirámide –como dijera Monseñor Leonidas Proaño– como «los más pobres entre los pobres»; no deja de ser una afrenta exageradamente atrevida que los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, por medio de la UINPI-AW, propongan ahora un nuevo paradigma de educación.

Pero ¿cuáles son las bases de este paradigma para que los detractores gratuitos e interesados no digan que, una vez más, esta es una idea sin fundamento alguno? Podemos describir muchísimos argumentos empezando por los históricos, hasta hoy invisibilizados, y podemos demostrar en la práctica que las pedagogías indígenas siempre estuvieron vivas, históricamente continuas.

La vida misma es educación. Si nos caracterizamos por tener una historia distinta a la oficialmente conocida, nuestras formas de vida y nuestras ideas –que trascienden lo meramente material y mercantilista del mundo globalizado actual–; y si hemos demostrado al mundo que no existe lo homogéneo y que este desesperado intento de uniformizar al mundo constituye una condición para el dominio; bien podemos decir que los pueblos milenarios, aquellos que preexistieron a los Estados Naciones hoy fracasados, ofrecen a la humanidad otro paradigma de educación, con su propia lógica, con sus propios objetivos, con su forma de evaluación, con su propio método pensado como camino y con una gama de modalidades.

Se trata de un nuevo paradigma de educación en el que ya no hay objetos de educación, donde su relación es de sujeto a sujeto, construido comunitariamente, practicado por todos y evaluado por sus mismos actores (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2005b).

Recomendaciones

Los gobiernos de los Estados Nación de nuestra América, deberían comprometer de manera seria su apoyo con recursos económicos para crear y hacer funcionar universidades indígenas y/o interculturales, que sean más pertinentes en la realidad pluricultural, multiétnica y multilingüística de nuestros países. Haciendo uso para ello del suficiente marco jurídico nacional y supranacional, referente a los derechos de los pueblos indígenas y del principio jurídico universal de discriminación positiva –hoy llamado de Acción Afirmativa- para favorecer en el respeto de sus derechos a los sectores históricamente vulnerables, como son los pueblos originarios, afrodescendientes, mujeres, trabajadores, emigrantes, etc.

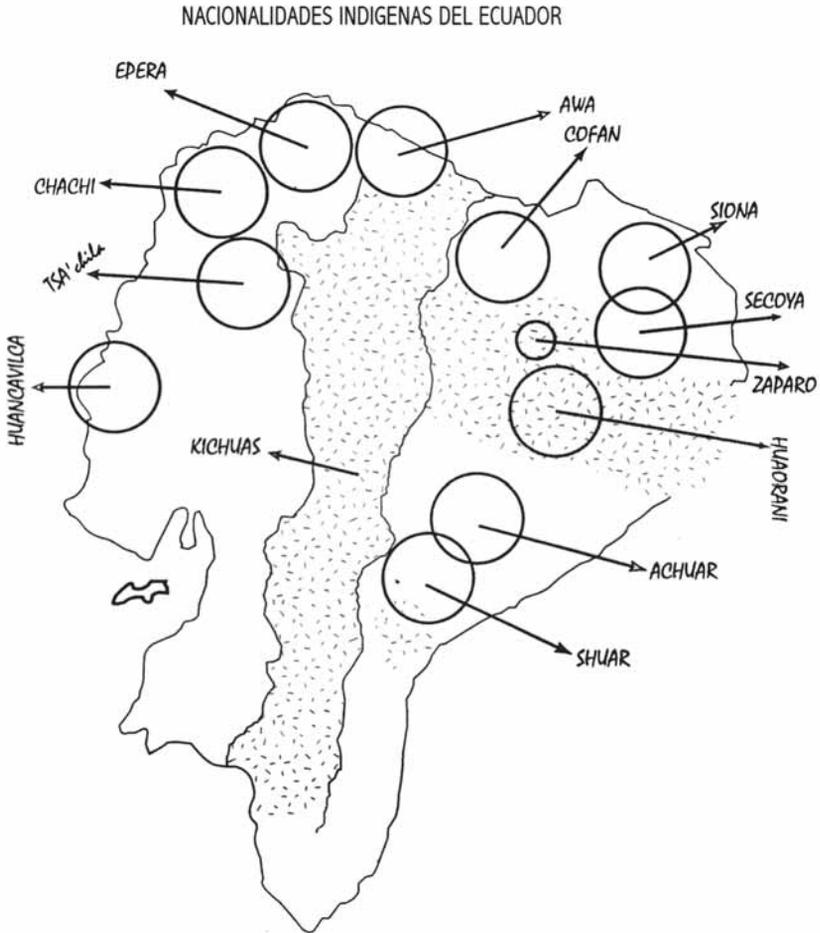
De conformidad con las resoluciones de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), «[...] las instituciones –de Educación Superior-, deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. [...] Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector» (UNESCO-IESALC, 2008). Para lograr tal cometido, los gobiernos de los Estados Naciones deberían comenzar flexibilizando sus legislaciones para que los entes rectores de la educación superior piensen de manera plural y hagan realidad la vigencia del estado plurinacional, como en el caso de Ecuador.

De acuerdo con las mismas resoluciones de la CRES, cuyo mandato indica que «El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural» (UNESCO-IESALC, 2008), la tarea inmediata que deben emprender todas las universidades de nuestra América es la «interculturalización», entendida como un proceso de transformación institucional interna y externa que dé cuenta de la armonía que deben tener nuestras universidades con su entorno y su realidad económica, política, social y cultural.

Referencias Bibliográficas

- Ley de Educación Superior. Consejo Nacional De Educacion Superior (2000) *Registro Oficial*, No. 77. Quito: 15/05/2000.
- Constitución de la República del Ecuador (2008). Quito.
- Documento (s/f) Modelos de Vida de las Sociedades Indígenas. Casos: Maya, Quechua, Aymara, Guarani, Mapuches, Miskitu y Kuna. Documento no publicado. Disponible en el Fondo Indígena Latinoamericano, con sede en La Paz Bolivia.
- Editorial Jurídica Del Ecuador (1996) *Constitución Política de la República del Ecuador*. Quito: Editorial Jurídica del Ecuador, segunda edición.
- UNESCO-IESALC (2008) Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas.
- Sarango, Luis Fernando (2008) La Experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi». Hacia un nuevo paradigma de Educación Superior. En *Revista Yachaykuna – Saberes* 9: 38-67. Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas.
- Universidad Intercultural «Amawtay Wasi» (2004a) *Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir / Sumak Yachaypi Alli Kawsaypipash Yachaikuna / Learning Wisdom and the Good Way to Live* [Colección Amawta Runakunapak Yachay ARI, No. 1, primera edición]. Quito.
- _____ (2004b) Comunidades de Aprendizaje: Propuesta del Vicerrectorado Académico e Investigación. Quito.
- _____ (2005a) Traza de Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural: Plan de Estudios. Centro del Saber Ushay Yachay o de la Interculturalidad. Quito.
- _____ (2005b) *Hacia un Nuevo Paradigma de Educación*. Quito: Boletín Digital No. 3, Universidad Intercultural de las Naciones y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi», diciembre 2005. Disponible en: www.amawtaywasi.edu.ec [fecha de consulta: 08/03/2009]
- _____ (2006) *Descolonización de la Ciencia y la Educación*. Quito: Boletín Digital No. 6, Universidad Intercultural de las Naciones y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi», septiembre 2006. Disponible en: www.amawtaywasi.edu.ec [fecha de consulta: 08/03/2009].

Anexo 1



EL CORTO Y SINUOSO CAMINO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO (UAIM)

Ernesto Guerra García (*)

María Eugenia Meza Hernández (**)

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) es una pequeña institución intercultural relativamente joven, ubicada en una región *chichimeca* en el estado de Sinaloa en el noroeste de la República Mexicana.

La institución se localiza en la región donde habita el pueblo *yoleme mayo* de Sinaloa, cuya cultura autóctona floreció al norte del estado. Su influencia local abarca los municipios Ahome y El Fuerte, que en 2005 contaban con 5.258 y 5.342 *yolem'mem* de una población total de 388.344 y 92.585 habitantes respectivamente (INEGI, 2005). Cabe aclarar que esta etnia no solamente habita Sinaloa sino que también forma parte de uno de los grupos étnicos más importantes del vecino municipio norteño de Sonora.

Sinaloa cuenta con una gran diversidad étnica debido a la migración de grupos de indígenas provenientes del sur del país y que se instalan principalmente en el centro y sur del estado. Es común encontrar *nahuas*, *zapotecos*, *mixtecos*, entre otros, trabajando como jornaleros agrícolas.

(*) Coordinador General de Investigación, Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); eguerrauaim@yahoo.com.mx

(**) Facilitadora educativa y Comisionada de Posgrado, Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); uaim_posgrado@yahoo.com.mx

Guerra García, Ernesto y María Eugenia Meza Hernández (2009) El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 215-250

Marco histórico contextual

Reseña histórica

El 5 de diciembre de 2001, se fundó en Mochicahui ⁽¹⁾, municipio El Fuerte, Sinaloa, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Su enfoque inicial fue dar oportunidades de educación superior a los grupos étnicos del norte de Sinaloa y sur de Sonora, *yoleme mayo* y *yoleme jia'ki*. Pero posteriormente se contó con la participación de jóvenes provenientes de etnias de otros estados de la República Mexicana, tales como *ch'ol*, *mam*, *zoque*, *chinanteco*, *tzeltal*, *tzotzil*, *mazahua*, *zapoteco*, *rarámuri*, etc., así como de algunos países latinoamericanos (Nicaragua, Ecuador y Venezuela), lo que proyectó a esta universidad como la primera en su género y la de mayor presencia de expresiones étnicas de todo el país (Guerra, 2008).

Sus orígenes se remontan a la fundación, en 1982, del Departamento de Etnología (que derivó en el Instituto de Antropología en 1984) de una de las universidades públicas del estado de Sinaloa en México: la Universidad de Occidente (UDO). El antropólogo Jesús Ángel Ochoa Zazueta estuvo a cargo del proyecto desde sus raíces y posteriormente fungió como el primer rector de la UAIM (UAIM, 1999).

En agosto de 1999, este instituto admitió a los primeros 350 estudiantes que posteriormente fueron reincorporados a la UAIM y que dieron vida a las primeras actividades universitarias. Como en todo inicio, la institución comenzó con grandes dificultades económicas que se prolongaron por varios años. Sin embargo, las gestiones de las autoridades buscaron sensibilizar al más alto nivel de decisión en el país. Fue así como, en medio de muchos problemas presupuestales, el jueves 18 de abril de 2002 la UAIM fue visitada por el entonces Presidente de México, Vicente Fox Quesada, quien durante su discurso alentó a los estudiantes a mantenerse en esta opción educativa, generándoles grandes expectativas (Guerra, 2008).

No obstante, el apoyo esperado nunca llegó y las difíciles condiciones políticas y económicas se fueron agudizando hasta derivar en un conflicto institucional que motivó la separación del cargo del primer rector, el 24 de abril de 2004. Para remediarlo, el 21 de septiembre de 2004 se logró acordar el presupuesto que solucionaría los problemas económicos de la institución en lo que restaba de ese año.

Es necesario aclarar que debido a las dificultades, durante algunos períodos los facilitadores y administrativos no recibían el pago de sus salarios. A pesar de esto, las actividades académicas nunca se detuvieron, lo que muestra la entrega y el cariño que la comunidad universitaria siempre ha tenido hacia la institución.

(1) Mochicahui es un poblado en la región *yolem' me mayo* a menos de 20 Km. al Noreste de Los Mochis, Sinaloa.

El 8 de octubre de 2004, la universidad se convirtió por primera vez en Alma Mater al tener su primer titulado: un joven estudiante indígena *yoleme mayo*, oriundo de *Jaguara II*, Sinaloa, quien obtuvo el título de licenciado en Sociología Rural.

El 3 de noviembre de 2004, José Concepción Castro Robles recibió el nombramiento formal como rector y unos días después comenzó la aplicación de las recomendaciones de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

La visita posterior de la Coordinadora General de la CGEIB, el 13 de septiembre de 2005, agilizó las gestiones para que el 12 de octubre de ese año la institución llegara a ser formalmente reconocida, con algunas condicionantes, como parte de las universidades interculturales promovidas por esta dependencia.

Mientras tanto los procesos educativos continuaron avanzando al interior de la institución. En noviembre de 2005 se realizó el primer acto histórico de 45 alumnos próximos a recibir el título de licenciatura; en junio de 2006, el de los primeros 20 estudiantes que concluyeron el programa escolarizado de maestría y en diciembre del mismo año, la universidad otorgó el primer grado de maestría.

Cuando se creó oficialmente la Red de Universidades Interculturales (REDUI), en octubre de 2006, la institución comenzó a tener una participación más activa en la CGEIB. Muestra de ello es que el 18 de enero de 2008 fue visitada por los rectores de esta red.

A través de esta organización, se pudo establecer un mayor enlace entre la UAIM y las demás universidades interculturales y aumentar la fuerza de negociación con otras instituciones nacionales tomadoras de decisiones y proveedoras de fondos.

Datos descriptivos

Actualmente la UAIM es una Institución Pública de Educación Superior (IPES) de carácter intercultural, con personalidad jurídica y patrimonio propio y tiene dos localidades: la primera, su sede principal, en Mochicahui, en el municipio El Fuerte; y la otra en Los Mochis, una pequeña ciudad en el municipio Ahome, ambas en el norte de Sinaloa.

Ofrece cuatro programas educativos de ingeniería: Sistemas Computacionales, Sistemas de Calidad, Forestal y Desarrollo Sustentable; y cinco de licenciatura: Sociología Rural, Psicología Social Comunitaria, Derecho, Turismo Empresarial y Contaduría; todos con una duración de cuatro años después del bachillerato. Además cuenta con dos programas de maestría: Educación Social y Economía y Negocios; y uno de maestría y doctorado en Desarrollo Sustentable de los Recursos Naturales.

La institución tiene una matrícula actual de alrededor de 1.350 estudiantes provenientes de un crisol cultural de más de 25 grupos étnicos de América Latina. 45% de

ellos son mestizos de escasos recursos económicos, mientras que el 55% restante se adscribe a alguno de los grupos étnicos que se mencionan en la tabla 1.

El idioma convencional en la institución es el español, sin embargo es de resaltar que, aunque los dominios orales y escritos sean muy dispersos, aproximadamente 75% de los estudiantes indígenas son bilingües, mientras que entre los docentes sólo el 5% indígena habla *yoleme mayo* y español.

La UAIM cuenta actualmente con 75 facilitadores: 5% indígenas *yolem'mem* y 95% mestizos; 75% de planta y 25% cubren asignaturas por horas. Es reconocida por el gobierno mexicano; sus programas educativos, títulos y grados tienen validez oficial ante la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Tabla 1: Pueblos indígenas de origen de los estudiantes de la UAIM en el ciclo 2008 - 2009

Grupo Étnico	%	Grupo Étnico	%	Grupo Étnico	%	Grupo Étnico	%	Grupo Étnico	%
<i>Yoleme</i>	42,0%	<i>Jia'ki</i>	4,0%	<i>Mame</i>	2,0%	<i>Trique</i>	0,9%	<i>Chanc</i>	0,3%
<i>Ch'ol</i>	8,0%	<i>Zapoteco</i>	3,0%	<i>Mixe</i>	1,5%	<i>Kari'ña</i>	0,5%	<i>Guarijío</i>	0,2%
<i>Mixteco</i>	7,0%	<i>Cora</i>	2,0%	<i>Mocho</i>	1,0%	<i>Mazateco</i>	0,5%	<i>Kumiai</i>	0,2%
<i>Raramuri</i>	6,0%	<i>Zoque</i>	2,0%	<i>Tzotzil</i>	1,0%	<i>Nahuatl</i>	0,5%	<i>Otomi</i>	0,1%
<i>Chatino</i>	5,0%	<i>Tepehuano</i>	2,0%	<i>Tzeltal</i>	1,0%	<i>Totonaca</i>	0,5%	<i>Pemon</i>	0,1%
<i>Huchol</i>	5,0%	<i>Chinanteco</i>	2,0%	<i>Mazahua</i>	1,0%	<i>Chaima</i>	0,5%	<i>Piapoco</i>	0,1%

Fuente: Construcción del autor a partir de los datos históricos de la Administración Escolar de la UAIM proporcionados en enero de 2009.

Los objetivos rectores

El hecho de incluir a estudiantes provenientes de una gran diversidad cultural no es suficiente para la interculturalidad, ya que como menciona Mato (2008a): «Para superar el legado colonial, las universidades deben reformarse a sí mismas para ser más pertinentes con la diversidad cultural propia de la historia y el presente de las sociedades de las que forman parte» (p. 138). Por eso, para el caso de la UAIM, fue necesario comenzar haciendo evidentes las relaciones de dominio cultural en la sociedad mexicana y en especial la sinaloense, y dejando de lado las falsas ideas de igualdad en las actuales interrelaciones culturales.

Así, en la propuesta inicial de la UAIM se consideró que en la realidad los procesos culturales, intraculturales y entreculturales son fenómenos que la dinámica de las sociedades no puede controlar. Los estudiantes y docentes se encuentran sujetos a las fuerzas de la sociedad, a las de su propia cultura y a las de las relaciones entre las culturas. El diseño del currículum debía considerar este hecho.

Del diálogo de estas ideas con las de los funcionarios de la CGEIB y con las de una gran cantidad de actores políticos y educativos, han surgido los documentos rec-

tores solicitados por la Subsecretaría de Educación Superior (SES). Entre ellos se destaca que la misión (actual) de la institución es contribuir a la formación de personas exitosas y colaborativas que a través del intercambio y la construcción de saberes y conocimientos, les permitan, ante la diversidad y la globalización, alcanzar altos niveles de competitividad que impacten el desarrollo de las comunidades (UAIM, 2009).

El reto de la UAIM sigue vigente y consiste en resolver la problemática de cómo hacer de la institución una generadora de prácticas y dinámicas interculturales simétricas entre las culturas indígenas y la cultura occidental, que supere la formación de individuos para el mercado laboral del capital, sin que los aisle de sus comunidades o de sus etnias (Sandoval y Guerra, 2007: 285). El peligro inminente es que, contrario a sus fines, se convierta en una de las instituciones de avanzada del proceso etnográfico (Díaz, 2006).

Aspectos legales y organizacionales

La UAIM cuenta con financiamiento federal y estatal; su normatividad principal descansa en su Ley Orgánica y en un Estatuto General, que rige sus actividades cotidianas. Cabe aclarar que actualmente su legislación está en revisión con el objetivo de mejorar los procesos educativos y administrativos y de orientar a la universidad hacia la interculturalidad establecida por la CGEIB.

Al igual que la normatividad, su organización está siendo rediseñada. El organigrama básico general presenta a la H. Junta Ejecutiva como suprema autoridad para la promoción, normalización y vigilancia de la institución; ésta se conforma por representantes del gobierno estatal, del sector productivo, del indígena y de los facilitadores. En segundo plano se encuentra el H. Consejo Educativo Universitario, órgano de autoridad colegiada para las operaciones de la institución (UAIM, 2002).

El Rector es la máxima autoridad ejecutiva de la institución y representa legalmente a la universidad; su rectoría la componen cuatro Coordinadores Generales: de Administración, de Educación, de Desarrollo Institucional y de Investigación, así como los Coordinadores de las Unidades Geográficas. Para su designación, el H. Consejo Educativo propone una terna que después de ser analizada por la H. Junta Ejecutiva, es seleccionada y nombrada por ésta (Gobierno del estado de Sinaloa, 2001).

Las autoridades universitarias rinden cuentas en el gobierno del estado de Sinaloa, principalmente a la Secretaría de Educación Pública y Cultura estatal (SEPyC), y en el Gobierno Federal, a la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y a la CGEIB.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

La evolución histórica de la matrícula de la universidad mostrada en la tabla 2 presenta los promedios anuales que han resultado de la ecuación del ingreso, del egreso y del ausentismo intermitente y se ha dado según las etapas y los momentos históricos que se describieron en los apartados anteriores.

Tabla2: Evolución de la matrícula de la UAIM

Año	2001 – 2002		2002 – 2003		2003 – 2004		2004 - 2005		2005 - 2006	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Inscritos	660	630	908	836	249	197	388	293	440	364
Total	1290		1744		446		681		804	
Egresados	0	0	0	0	3	5	22	19	37	23
Total	0		0		8		41		60	
Egresados indígenas	0	0	0	0	2	3	16	12	23	18
Total	0		0		5		28		41	

Año	2006 – 2007		2007 – 2008		2008 – 2009		Totales Acumulados		Promedio	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Inscritos	680	607	712	638	715	670	2625	2340	594	529
Totales	1287		1350		1385		4965 ⁽²⁾		1123	
Egresados	51	41	77	68	150	100	340	256	43	32
Total	92		145		250		596		75	
Egresados indígenas	41	33	40	35	75	50	197	151	25	19
Total	74		75		125		348		44	

Fuente: Construcción del autor con datos de Administración Escolar de la UAIM.

H: Hombres, M: Mujeres

De acuerdo con estos datos históricos, la cobertura de la institución es muy amplia ya que los estudiantes provienen de más de 13 estados de la República Mexicana, además de las comitivas de Nicaragua, Ecuador y Venezuela.

Como mencionamos, el modelo educativo inicial, que se ha modificado poco a poco, se basaba en el aprendizaje autogestivo donde los estudiantes construían el conocimiento, apoyados en técnicas de investigación, la asesoría de los facilitadores, las tecnologías de información como el internet y demás escenarios informativos. Sin embargo, las nuevas retóricas del modelo resaltan un poco más la docencia y disminuyen el peso de la asesoría individual.

Cabe mencionar que había una conciencia generalizada entre los facilitadores y funcionarios de que el modelo educativo inicial fue sólo una propuesta y que en la práctica diaria se iría modificando, en este caso para incorporar los métodos de las universidades locales convencionales y que están de acuerdo con los criterios uniformadores de evaluación y acreditación estipulados por la SES.

Con respecto a la investigación es importante comentar que siempre se ha considerado como parte fundamental del modelo educativo, de sus resultados ha surgido

(2) Esta cantidad no corresponde a la suma de los inscritos cada año, sino a la cantidad acumulada de estudiantes inscritos en la institución que han cubierto una estancia aproximada de cuatro años.

la producción de al menos 5 libros. El primero de ellos orientado a difundir la medicina indígena mediante el uso del Temascal Otomí y otros que han versado sobre la misma universidad y los procesos de desarrollo de las comunidades indígenas.

Aún con muchas posibilidades de mejorar y envuelta en una dinámica de constantes cambios, la UAIM ha podido formar profesionistas que en su mayoría se encuentran empleados. Aproximadamente 40% han regresado a sus comunidades de origen, 40% se encuentran trabajando en la localidad y el restante 20% han emigrado a otros estados de la República para trabajar o continuar una maestría. Esto corresponde plenamente a lo planeado desde el inicio, ya que la nueva dinámica migratoria indígena y mestiza contempla la posibilidad de que no todos los estudiantes regresen al lugar geográfico de donde partieron.

Definitivamente la institución ha tenido y sigue teniendo impactos positivos en la sociedad en general. El principal es que, al menos, algunos jóvenes provenientes de las culturas originarias tienen ahora esa oportunidad de realizar estudios superiores.

La tabla 3, muestra, entre otras cosas, cómo en general en todo México se atiende a menos del 1% de los jóvenes indígenas en edad de estudiar. También se observa que la UAIM es la que en números totales tiene una mayor cobertura, aunque habría que considerar que es un poco menor al valor presentado ya que su matrícula está constituida por jóvenes provenientes de toda la República Mexicana y más allá de sus fronteras.

Tabla 3: Cobertura de las universidades interculturales en México

Universidad Intercultural	Población regional en edad esperada de realizar estudios universitarios (17 a 23 años)*	Matrícula de Universidades Interculturales***	Cobertura
Universidad Autónoma Indígena de México	4.321	1.385	32,0 %
Universidad Intercultural de Chiapas	134.152	1.172	0,87%
Unidad Intercultural de Veracruz	64.317	681	1,06%
Universidad Intercultural del Estado de México	31.589	486	1,54%
Universidad Intercultural de Tabasco	6.771	447	6,60%
Universidad Intercultural de Quintana Roo	21.764	400	1,84%
Universidad Intercultural de Puebla	63.260	322	0,51%
Universidad Indígena Intercultural de Michoacán	14.065	297	2,11%
Universidad Intercultural de Guerrero	46.669	165	0,35%
Total en los Estados Unidos Mexicanos	713.615**	5.355	0,80%

* Estimación realizada con base en el XII Censo General de Población y Vivienda 2005.INEGI.

** Esta población corresponde con el total de población indígena en edad de estudiar.

*** Datos proporcionados por la CGEIB en febrero de 2008

Fuente: construcción de los autores.

La institución está contribuyendo significativamente en el desarrollo económico de las comunidades sinaloenses. Mochicahui, por ejemplo, antes de que la universidad se instalara, era un poblado con poco dinamismo; ahora se ha convertido en una de las localidades de mayor crecimiento en el norte de Sinaloa.

Así mismo, la UAIM ha promovido la reflexión en muchos sectores que no habían percibido la magnitud y la complejidad del mundo indígena y ha generado una nueva forma de entenderlo en el contexto local.

La UAIM en la esfera política de la educación superior intercultural en México

La UAIM y la UDO

En agosto de 1999, la UDO había planteado en su estrategia de desarrollo adscribirse fielmente a las políticas educativas nacionales para la educación superior y buscar incrementar la calidad educativa. Esto significaba prácticamente la implementación estricta del examen de admisión desarrollado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A. C. (CENEVAL) (organismo acreditado por la SEP) y el incremento de las cuotas escolares internas, lo cual dejaba prácticamente afuera a muchos estudiantes de escasos recursos y especialmente a todos los jóvenes de origen *yoleme mayo* en el Norte de Sinaloa.

En contraposición, los directivos del Instituto de Antropología, iniciaron una serie de acciones cuyo objetivo era el de aminorar los efectos negativos de tales políticas.

De esta forma, el instituto admitió sin exámenes de admisión a los primeros estudiantes mestizos y *yolem'mem mayo* de la localidad. La importancia de este hecho radica en que la UDO empezó en aquel entonces a manejar dos políticas encontradas al interior de la institución: una de corte elitista, donde la cobertura dejaba de ser importante en pos de incrementar los estándares de calidad para los estudiantes que lograran ingresar; y otra, liderada por el instituto, en la que se buscaba dar oportunidad a los jóvenes indígenas y mestizos de las comunidades rurales que difícilmente podían comprobar sus competencias ante un examen urbano y monoculturalista diseñado por mestizos para mestizos y que no podían pagar ninguna cuota escolar.

Mientras que para los principales funcionarios de la UDO la cuestión indígena entraba en un plano secundario y debía ser resuelta por el entonces Instituto Nacional Indigenista (INI), para los directivos del instituto no solamente era imperativo tener una mayor apertura al ingreso, sino que se deberían desarrollar estrategias de flexibilidad para que los estudiantes permanecieran y terminaran sus estudios.

Debido a lo anterior y a otros factores políticos, el instituto se separó definitivamente de la UDO y se creó la UAIM.

La Comisión para la Atención de las Comunidades Indígenas de Sinaloa

Es sorprendente cómo una serie de coincidencias y las actividades de los actores van entrelazando el tejido social e institucional. Los anteriores hechos en el sector educativo concordaron con un cambio en las políticas indigenistas promovidas por la Comisión para la Atención de las Comunidades Indígenas de Sinaloa, pues se quería suscitar que las comunidades generaran su desarrollo.

En 1998, como parte del programa de campaña del que fuera Gobernador de Sinaloa, Juan S. Millán Lizárraga, en la Comisión para la Atención de los Pueblos Indígenas de Sinaloa, surgió la idea de ofrecer educación superior a los *yolem'mem mayo* del norte del estado. La problemática atacada desde su creación en 1982 con la estrategia de otorgar subsidios, bonos y erogaciones directas en efectivo para los principales líderes indígenas, no había sacado de la pobreza a este grupo étnico. Por ello se propuso el proyecto «Mochicahui, Nuevas Fronteras», sustentado en que la educación podría detonar el cambio hacia mejores condiciones de vida (UAIM, 1999).

En el documento que soportaba el proyecto, se mencionaba que las comunidades indígenas se encontraban en zonas que tenían una riqueza incalculable (zonas intermedias de desarrollo), pero lo que faltaba era el recurso humano apto para motivar el crecimiento económico y la reanimación étnica. Además contemplaba que no podía ser exclusivo de los *yolem'mem* sino que debía atender a los grupos más importantes en el noroeste del país: *pai'pai*, *cochimi*, *kiliwa*, *cucapá* y *k'miai* en Baja California; *yoleme* de Baja California Sur; *cucapá*, *pápago*, *seri*, *kikapoó*, *pima*, *yoleme jia'ki*, *yoleme mayo* y *warijío* en Sonora; *tarahumar* en Chihuahua; *tepehuan* alto y bajo en Durango; *cora* en Nayarit y *huichol* para Nayarit y Jalisco (UAIM, 1999).

«Mochicahui Nuevas Fronteras» planteaba que el México mestizo tenía una deuda de casi 500 años con los pueblos autóctonos y que era el momento de comenzar a pagarla a través de la generación de mecanismos que aseguraran el bienestar de esta población.

El encargado de la Comisión dio el soporte político extraordinario para la separación del Instituto de Antropología de la UDO y posteriormente para la formalización de la creación y la consolidación de la UAIM.

Desde ese entonces, los tiempos han traído cambios en la organización estatal y la UAIM ha transitado por dos administraciones de gobierno. En la primera, que es la que se ha narrado brevemente, la institución dependía de los criterios de la Comisión; pero para el gobierno actual del estado, la UAIM como universidad pasó a depender de las orientaciones de la Secretaría de Educación Pública.

Este cambio en la organización dio a la institución dos matices históricos. En el primer período, las preocupaciones explícitas versaban sobre las políticas indigenistas y en el segundo, las inquietudes expresas se orientan al cumplimiento de las políticas educativas nacionales y estatales.

La UAIM y los gobiernos municipales

Los gobiernos municipales de El Fuerte y de Ahome en Sinaloa también han aportado recursos significativos a la UAIM. Pero es de destacar el extraordinario empuje que dio a la institución el presidente municipal de El Fuerte, Humberto Galaviz Armenta, indígena *yoleme mayo* de Los Higueras de los *Natoches*, en su período administrativo a finales de los años noventa. Ahora, después de su muerte, tiene un gran reconocimiento como cofundador.

La UAIM y los Cobanaröm (Gobernadores tradicionales indígenas)

El Comisionado para la Atención de las Comunidades Indígenas de Sinaloa, el Director del Instituto de Antropología y el Presidente del municipio El Fuerte fueron quienes gestionaron, a finales de los años noventa, con los gobernadores tradicionales indígenas –*cobanaröm*– la apertura de la Universidad, pues sería el detonante principal para el desarrollo definitivo de sus comunidades.

La figura del *cobanaröm* para los *yolem'mem* no sólo es importante en relación con las fiestas y las tradiciones y la conservación de su cultura. Su actividad es relevante ya que atienden muchos asuntos políticos relacionados con la estabilidad, la armonía y el desarrollo de las comunidades adscritas a los centros ceremoniales.

Para el norte de Sinaloa los 20 centros ceremoniales son: Sibirijoa, Capomos, Charay, Jaguará, Mochicahui, Tehueco, Tepulcahui, San Miguel, La Florida, Owira, Lázaro Cárdenas, Bacoreuis, Baymena, San Javier, Baca, Pueblo de Huites, La Cieneguita de Nuñez, Juan José Ríos, La Playita y Angostura.

Su decisión no fue sencilla, pues para ellos representaba dejar de percibir directamente la cantidad de subsidios a los que estaban acostumbrados a cambio de la creación de la institución propuesta por los *yoris* (los blancos irrespetuosos). Tampoco fue fácil ya que la idea de una universidad no fue bien recibida por todos los *yolem'mem*. Repetidamente, en sus reuniones manifestaban que gran parte de sus problemas habían sido debido a la relación que tenían con los *yoris* y su plan de civilización.

Sin embargo, la esperanza de que algunos de ellos pudieran trabajar en la universidad, les pareció atractiva. Así, la institución fue vista como fuente de empleos y detonante económico para sus comunidades. De esta forma, desde 1999 una parte de las partidas presupuestales han estado autorizadas y firmadas por los *cobanaröm* en turno.

Los rectores de la UAIM han tratado de mantener buenas relaciones con cada uno de ellos, pero sin dejar que tomen directamente decisiones en los asuntos internos de la institución.

Las asociaciones indígenas

Existen alrededor de 30 organizaciones *yolem'mem*: la Federación Estatal de Pueblos Indígenas *Yoremes Mayos* de Sinaloa A.C., *Yoremes Mayos* Unidos de Sinaloa A.C., Profesionistas *Yoremes Mayos* «Prof. Francisco Valenzuela Valenzuela», A. C., el Comité Regional de Artesanos *Yoremes Mayos* de Sinaloa A. C., el Consejo Directivo Autónomo *Yoreme Mayo* de Fondos Regionales Indígenas de Sinaloa, entre otros, que han buscado un mayor acercamiento con la universidad.

En reuniones realizadas con funcionarios de la UAIM, han manifestado su descontento porque los directivos no sean de la etnia *yoleme* y no entiendan completamente los problemas de la comunidad. Se quejan porque aún hay muchos jóvenes *yolem'mem* en edad de estudiar que, por una u otra causa, no se encuentran en la institución y porque los puestos que se declaran vacantes sean cubiertos inmediatamente por *yoris*.

A pesar de que algunos *cobanaröm* y algunos profesionistas forman parte de la institución, sus demandas han sido constantes desde la apertura de la institución: 1) mayores oportunidades de empleo para su pueblo, 2) participación de los profesionistas *yolem'mem* en los puestos directivos de la universidad, 3) mayor difusión de la institución en las comunidades alejadas y 4) mayor flexibilidad para los jóvenes *yolem'mem*.

La UAIM y la CDI

Una gran coincidencia que se dio con la creación de la UAIM fue que, con la alternancia política, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) realizó una campaña extraordinaria de difusión de la UAIM en todas las comunidades indígenas del país, a tal grado que en los primeros años de la institución todos los días se recibían a jóvenes indígenas que habían dejado sus comunidades para estudiar educación superior.

Para ello la CDI buscó continuamente aportar recursos para infraestructura y algunas veces para el gasto operativo de la institución. Con el cambio de administración en el gobierno federal, las relaciones con los funcionarios de esta comisión se han mantenido. Sus aportaciones siguen siendo significativas en el desarrollo de la infraestructura y en la mejora de las condiciones de la UAIM.

La UAIM y la CGEIB

En noviembre de 2001 la institución fue visitada por la encargada de la CGEIB, para realizar un diagnóstico y sugerir las orientaciones que la institución debería seguir para recibir el apoyo del gobierno federal. En su informe al subsecretario de educación superior, enfatizó que los puntos fuertes de la institución eran en ese momento: 1) el modelo educativo, poco ortodoxo pero coherente, 2) el personal de tiempo completo y 3) un verdadero compromiso con la institución. Paralelamente, según su parecer, los puntos débiles eran: 1) la incongruencia del método basado en el aprendizaje y la investigación que contrastaba con una biblioteca pobre y la ausencia del internet en la institución, 2) la pobreza de las instalaciones y de las condiciones para atender a los alumnos, 3) la falta de formación de los maestros y la endogamia en el proceso de superación profesional, 4) lo indígena se observaba propiamente difuso, aún cuando los estudiantes eran indígenas, 5) el currículum que no contemplaba a indígenas de otras regiones, 6) problemas de funcionalidad del modelo de tutorías, ya que al depender de la demanda, los alumnos tímidos no tenían acceso y 7) el liderazgo que se concentraba sólo en el director y no había sido delegado de ninguna forma.

Después de esta visita, las relaciones de la UAIM con la CGEIB se recrudecieron ya que el primer rector se negaba a aplicar las recomendaciones, pues implicaba abandonar los ideales y someterse al dominio de la SES.

La CGEIB, por su parte, inició un programa de creación de universidades interculturales. La primera fue la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), en San Felipe del Progreso en 2003, y posteriormente se fueron consolidando otras más: la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), la Universidad Veracruzana Intercultural (UV-I), la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIIMQROO) y la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG).

Pero los tiempos todo lo cambian y una vez que el actual rector de la UAIM recibiera el nombramiento, decidió aplicar las nuevas recomendaciones de la CGEIB que se resumían en: a) orientar a la institución hacia la interculturalidad en los documentos rectores; b) rediseñar los procesos educativos tomando en cuenta la producción editorial de la CGEIB; c) reforzar la investigación en lengua y cultura; d) mantener el enfoque flexible y centrado en el estudiante; y e) crear los Consejos Social y de Vinculación y de Desarrollo Institucional (Guerra, 2008).

La nueva administración de la CGEIB ha mantenido las relaciones con la UAIM de manera intensiva. Su apoyo le ha dado a la institución una mayor fuerza de negociación ante las diferentes ventanillas del gobierno federal.

La UAIM y la SEPyC

Una vez que el gobierno del estado de Sinaloa emitió el decreto de creación de la universidad, ésta debió cumplir los requisitos que la Secretaría de Educación Pública estatal (SEPyC) marcaba para la creación de los programas de estudio.

Los funcionarios de la UAIM comenzaron los trámites ante la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) de la SEPyC para la apertura de las carreras.

La postura de este organismo fue muy clara desde un principio, para ellos la UAIM no tenía sentido ya que ningún programa de estudio podía cumplir con los criterios de pertinencia ¿Dónde estaban las empresas que recibirían a los jóvenes *yolem'mem*? ¿Por qué abrir una institución a jóvenes indígenas cuando estos 'podían' entrar como cualquier otro mexicano a las universidades públicas que ya existían?

Ningún programa educativo fue aceptado sin una discusión intensa. No se quería aceptar los programas de Contaduría y Derecho, por ejemplo, puesto que las demás IPES de la localidad ya los ofrecían y significaba una redundancia en la oferta educativa. Los funcionarios de la UAIM argumentaban que las comunidades indígenas tenían el derecho de contar con profesionistas de toda índole y que el desarrollo vendría gracias al impulso que estos jóvenes darían a sus pueblos. Después de muchos alegatos, los funcionarios de la SEPyC terminaban cediendo bajo protesta.

Con los cambios de gobierno, las relaciones entre los funcionarios han mejorado y la UAIM no sólo es aceptada por la SEPyC, sino que ahora es motivo de orgullo.

La UAIM y la Cámara de Diputados

Es importante mencionar que desde el inicio de la UAIM, la búsqueda del presupuesto ha sido una de las principales preocupaciones de la rectoría. Esto ha llevado a los funcionarios de primer nivel a gestionar los recursos hasta la última instancia en la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión en la ciudad de México.

Cabe mencionar que la supervivencia de la UAIM ha sido de manera definitiva, gracias a los apoyos ordinarios y extraordinarios de algunos legisladores que en sus funciones lograron ver la importancia de la institución y lograron apoyarla, a veces en los momentos de mayor conflicto interno.

Para la institución han sido de gran relevancia la participación de la comisión de asuntos indígenas y la de educación pública y servicios educativos de esta cámara. Sus aportaciones han podido consolidar lo que en los primeros años parecía un proyecto que difícilmente se mantendría.

La UAIM y la SES

Una de las instituciones con las que la UAIM históricamente había tenido una serie de desencuentros fue la Subsecretaría de Educación Superior (SES), pues al mismo tiempo que transcurría el proceso de nacimiento de la UAIM, el gobierno federal y estatal cambiaba las políticas de educación superior, buscando reformar la gestión de las universidades a través de ejercicios de planeación y evaluación asociados con un nuevo lenguaje y abundante nomenclatura en siglas. A principios del año 2000, la SES introdujo un tipo de racionalidad administrativa que condujo a que las IPES se vieran obligadas a realizar complejos ejercicios de planeación para la obtención de recursos (De Vries e Ibarra, 2004: 576). Así es como la UAIM se vio envuelta, desde su inicio la elaboración del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), como requisito para la obtención del presupuesto.

Sin embargo, el proyecto de la UAIM no era bien visto por las autoridades de la SES ya que no se encontraba alineado con el modelo de calidad que promovía. La gestión de la Universidad se vio con muchos problemas desde el principio, pues coincidentemente inició en un período en que las políticas públicas gubernamentales tuvieron la clara intención de modificar la gestión de las instituciones tradicionales, en las que también se recrudecieron las complicaciones vinculadas con la obtención de presupuesto.

Estas políticas impulsaron dos procesos cruciales a partir del año 2000 para que las universidades públicas pasaran del gobierno a la gestión: la planeación y la evaluación. De esta manera, la UAIM nació con las últimas exigencias, compitiendo con las demás instituciones de educación superior y sin oportunidad de transición.

Los resultados eran de esperarse. La primera vez que la institución entregó el PIFI en 2002, el proyecto fue rechazado en los siguientes términos: 1) la Universidad tiene dos años de existencia y en ese tiempo es muy difícil establecer tanto la viabilidad del proyecto educativo como determinar fehacientemente las virtudes y defectos del modelo de enseñanza que propone; 2) el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional está dirigido al fortalecimiento de las actividades institucionales y, en este sentido, entendemos que los proyectos derivados deberían dirigirse a la modificación o mejoramiento de las actividades ya existentes. En el caso que nos ocupa, prácticamente, todo el Programa está dirigido a la finalización de la etapa de creación de una institución, toda vez que la mayor parte de los recursos estaría dirigida a la construcción de instalaciones con las que ahora no cuenta; 3) el modelo educativo en el que se basa la propuesta tiene serias dificultades de sustento teórico y de filosofía educativa, así como una idea contraria a la universidad de la que debe constituirse toda institución de educación superior. Lejos de parecer un modelo fundado en el conocimiento científico y basado en las leyes racionales y lógicas, se trata de una mezcla confusa de pretendidas concepciones cognoscitivas de avanzada, cuya efectividad no ha sido experimentada con anterioridad. Esto hace muy riesgosa la fundación de una universidad con estas ideas.

Estos y otros comentarios hacían ver que la universidad no podía ser bien evaluada por un grupo mestizo de profesores cuya percepción distaba mucho de la realidad que se vivía en Mochicahui. Como menciona Porter (2004: 576), «la metodología calificada como ‘típica’ por SESIC, en su afán de demostrar que se quiere mantener el proceso en forma ‘simple y visual’, muestra la gran confusión conceptual en la que permanecen los principales actores en el gobierno de la educación superior».

En la administración posterior, tanto de la UAIM como de la SES, las relaciones se reestablecieron y se logró que el PIFI institucional fuera autorizado por primera vez hasta el año 2007.

Relatos de experiencias. Logros y dificultades de la UAIM

Acceso y movilidad en la educación superior intercultural

Sin pretender caer en una visión reduccionista de movilidad social y aceptando el hecho de que, ahora más que nunca, la alineación étnica es más una categoría social que cultural, la UAIM y las demás universidades interculturales, de una u otra forma están proveyendo estadios intersociales que han permitido hacer frente a las realidades interétnicas en una sociedad global.

A pesar de las dificultades, de la UAIM han egresado jóvenes indígenas que en otras circunstancias nunca hubieran tenido la oportunidad de estudiar una carrera, mucho menos con las serias restricciones que las demás IPES locales han puesto como requisito para el ingreso.

Con respecto al acceso, sin lugar a dudas, los costos asociados de transporte y manutención son el principal impedimento para que la mayoría de los estudiantes indígenas ingresen y se mantengan realizando estudios superiores.

El acceso de individuos indígenas a la educación superior, así como su permanencia y exitoso egreso, no pueden entenderse disociados de las condiciones generales de vida de estas poblaciones (ingresos, salud, vivienda, seguridad) (Mato, 2008b: 34).

Las becas del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes) en México, que se otorgan a muchos de los estudiantes indígenas, también resultan insuficientes. Están pensadas como un complemento y no como un apoyo a los costos reales en que incurren, pues no cuentan con otras oportunidades de ingresos, ni de su familia, ni de la sociedad que les dificulta el acceso en los mercados laborales. Aun más, algunos de estos estudiantes destinan parte de sus apoyos económicos para ayudar a sus familiares que se encuentran en extrema pobreza.

Para amainar este problema, la UAIM ha instalado el servicio de albergue y de comedor en el que se atienden a más de 500 estudiantes en cada ciclo. Sin embargo,

sus costos de mantenimiento han sido motivo de discordia desde un principio, ya que el gobierno federal aún no ha autorizado formalmente partidas especiales para cubrirlos. Las indicaciones de los principales funcionarios han sido claras, que esta universidad se dedique exclusivamente a lo educativo y deje la promoción social a otras instituciones.

No obstante, desde la perspectiva de la UAIM el riesgo político es menor ante el gobierno que ante la población estudiantil indígena que, seguramente, iniciarían un conflicto con la sola sospecha de que se les negara comedor y albergue.

Se debe insistir en que, gracias a estos servicios, algunos estudiantes ya han podido egresar y regresar a sus comunidades y se encuentran involucrados en trabajos relacionados con su mejoramiento. Otros han continuado estudios de maestría y doctorado y, a la postre, constituirán el grupo de intelectuales indígenas que tanto requieren no sólo las universidades interculturales, sino todas las IPES de América Latina. Otros han emigrado a vivir en el esquema de la globalización, para lo cual –al igual que los estudiantes de otras instituciones- también están preparados.

Aprendizaje e investigación

La UAIM planteó en su inicio que los procesos educativos debían basarse en el aprendizaje, ya que pensar en la enseñanza con una conformación de maestros mestizos en su mayoría, hubiera sido como acentuar y aceptar de facto un proceso de aculturación en detrimento de las culturas indígenas.

Por eso se creó la figura del ‘facilitador’, porque se quería indicar que no habría maestros frente a un aula. En teoría, el perfil de los facilitadores consideraba que tuvieran la sensibilidad para reconocer, estudiar y respetar las semejanzas y las diferencias. Se les visualizaba como agentes de transformación sociointercultural, que pudieran comprender y sensibilizarse ante los bagajes culturales, la realidad social y los problemas de sus estudiantes, haciéndoles conscientes de su situación diferenciada y de la necesidad de un cambio hacia un modelo de sociedad que asegurara una coexistencia más armoniosa. También se les visualizó como agentes que promovían la interacción plural en la globalización, comprometidos con favorecer la comprensión, la conexión y la solidaridad así como el acercamiento empático, individual y grupal (López, 2002).

El proceso de aprendizaje debería ser intensivo en la construcción de conocimientos partiendo de sus propias cosmovisiones. Además, puesto que el método no podía ser prescriptivo, la acentuación debía estar en la investigación.

Sin embargo, en la práctica algunos facilitadores educados en universidades convencionales, siempre tuvieron la tendencia a la enseñanza y han dejado en un segundo plano las cosmovisiones particulares de cada estudiante de origen indígena.

Dificultades lingüísticas

El aspecto lingüístico es, quizás, de los más difíciles de abordar en una institución intercultural, pues aun reconociendo el valor de las lenguas y saberes de las comunidades indígenas, y que contribuyen proactivamente al fortalecimiento de la institución, la investigación sobre etnolingüística al interior de la UAIM se encuentra solamente en el nivel de intención.

Aún así, el bilingüismo es considerado como una ventaja de los jóvenes indígenas ante los procesos educativos al interior de la institución, pues la actividad mental de interpretar los mensajes recibidos y transmitidos de un código a otro es una práctica que tiene consecuencias importantes para el ejercicio de las funciones intelectuales.

Es de hacer notar que el contacto asimétrico del español con respecto a las lenguas indígenas en México se ha caracterizado siempre por ser conflictivo (Moctezuma, 2001: 23). Como indica Jiménez (2000), «la pérdida de lengua nativa –frecuentemente fomentada por un sistema escolar que impone la castellanización compulsiva y la interiorización concomitante de las lenguas indígenas– suele ser uno de los primeros signos de erosión de la identidad étnica y de la cultura» (p. 62).

Entonces podemos entender las razones por las cuales en los estudiantes de la UAIM se observa una dispersión considerable respecto a los recursos lingüísticos. Es decir, no todos dominan los mismos aspectos lingüísticos y culturales en la misma magnitud.

Como menciona Sandoval (1997), en el caso de la población indígena, «las variaciones respecto a sus habitantes son más acentuadas en comparación con el resto de la población, debido a una serie de factores tales como la marginación, el exterminio y globalización económica y cultural» (p. 26).

De esta forma, se rompe, para el caso de la UAIM, con la concepción antropológica que asociaba una lengua a una cultura. De hecho, la pluralidad lingüística presenta no sólo una relación unívoca con la diversidad cultural establecida en la institución, sino que cada miembro de los grupos participantes tiene a su disposición diversos recursos lingüísticos, generando así una heterogeneidad lingüística en las etnias y en el género.

De aquí que, para la UAIM, esta diversidad de recursos lingüísticos de los estudiantes agrega un valor sin precedentes al currículum.

Sin embargo, en el plano formal, los cursos de lengua materna no se han podido conformar aún con bases etnolingüísticas sólidas. La lengua de la cultura anfitriona, el *yoleme mayo*, es cada vez menos hablada en la institución y en la comunidad. Además, los métodos de enseñanza bilingüe han resultado contraproducentes.

Algunos lingüistas como Meyer (2008), han sugerido algunos métodos novedosos y alternativos como el de «nido de lenguas», pero desgraciadamente no hay aún un intento efectivo y sólido para contrarrestar la tendencia a la desaparición de esta lengua en tan sólo algunas décadas.

Experiencias microescolares interculturales

Las experiencias de la UAIM sobre los procesos educativos muestran claramente las dificultades para el establecimiento de políticas internas y criterios de valoración de la diversidad cultural. En los siguientes aspectos se exploran algunas de las dificultades para promover la equidad, la inclusión y el mantenimiento de la gobernabilidad.

Las tutorías interculturales

La acción tutorial en un modelo de educación intercultural, es un asunto que tiene muchas aristas aún sin explorar. Si en los modelos educativos convencionales aún existen muchas cosas por entender, para el caso mexicano de las universidades interculturales, donde convive una diversidad cultural muy particular, el problema es doblemente complejo.

El sistema tutorial en la educación superior mexicana se ha venido practicando desde los inicios de la década de los años cuarenta, pero a partir del año 2000, por propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la mayoría de las universidades mexicanas pertenecientes a esta asociación la ha puesto en práctica (ANUIES, 2000).

En la UAIM se concebían inicialmente como el mecanismo para desarrollar una familia paralela en la comunidad universitaria, ya que se pensaba que cuando los estudiantes indígenas estuvieran fuera de su comunidad el apego a sus familias podría ocasionar una alta deserción en la institución. De esta forma, la tutoría es entendida ahora como un proceso de ayuda que utiliza modalidades y define metas en relación con los valores culturales de los tutorados, reconoce su identidad y acepta al grupo en una dimensión más amplia. Avoca el uso de estrategias específicas y roles en los procesos culturales y trata de equilibrar la importancia del individualismo y el colectivismo en el establecimiento, diagnóstico y tratamiento del tutorado (Wing, 2004: 814).

Algunos facilitadores, a la vez que realizan tareas académicas, deben cumplir con su función de tutores y hacerse cargo de un grupo de tutorados. Pero en realidad las tutorías nunca han podido llevarse a cabo totalmente de acuerdo con los planes de esta institución, ya que en la práctica existen un sinnúmero de inconsistencias que no han podido ser resueltas. Una de ellas es que, al estar todos formados en un sistema de educación convencional, con el desconocimiento y la falta de capacitación para cumplir con la función tutorial, ha sido prácticamente imposible que los tutores no caigan en la inercia del descuido y de la simulación.

Las características planteadas por Wing (2004: 818) se acercan notoriamente a lo que sucede con la tutoría intercultural en la UAIM. Entre ellas se encuentran: 1) la disyuntiva de la colectividad versus la concentración en el individuo; 2) el choque entre independencia y dependencia, que se da debido a que la tutoría convencional busca que los estudiantes sean individuos independientes; 3) la diferencia entre la costumbre de reservar o no los sentimientos; 4) la competencia o cooperación. Estas diferencias y otras más han llevado a que la tutoría en ambientes interculturales sea seriamente cuestionada, ya que se corre el riesgo de que esta estrategia forme parte de la estructura donde los estudiantes indígenas reciban un fuerte proceso de aculturación, más allá de los asuntos académicos, ya que penetra en lo más íntimo del ser, en la identidad, en los valores y en la cosmovisión que, de acuerdo con los pesos ponderados, deben alinearse con la cultura occidental.

La evaluación intercultural

¿Podemos pensar en cómo sería una evaluación que buscara acreditar sobre acervos de su cultura a personas que son parte de otra? El contexto de convivencia entre personas de diferentes culturas puso en la mesa de discusión de las autoridades una vieja polémica, de la que se han ocupado los más célebres pedagogos contemporáneos en torno a la aplicación de los exámenes, puesto que como una cultura no puede definirse como superior a las otras, la función evaluadora no debe realizarse en los mismos términos y de la misma forma a los estudiantes indígenas.

Si la pedagogía, como menciona Giroux (1999), «es en parte una tecnología del poder» (p. 180), la relación del examen con el castigo podría recrudecer la figura de dominio de los facilitadores blancos frente a las demás etnias y reforzar la discriminación.

Ya algunos autores como Wennier (2006) han mencionado que aún en ambientes monoculturales los exámenes estandarizados son ya obsoletos. De aquí que la UAIM generó su propio proceso de acreditación. Éste consiste principalmente en que el estudiante participaba en una mesa conformada de tres o cuatro facilitadores que conforman un sínodo. El estudiante, al encontrarse ante esta mesa, recibe preguntas genéricas de cada asignatura o de casos integradores. Este proceso busca ser una certificación social, que sustituye al concepto convencional de examen.

Con este proceso se aseguraba que el estudiante participara en diálogos de construcción y acreditación de sus conocimientos. Como menciona Moreno (1996) «un indicador importante de la madurez de una disciplina científica lo constituye el número de polémicas de altura que en ella se desatan» (p. 11).

En caso de que el estudiante no lograra convencer de manera adecuada a los propósitos del aprendizaje, se le invitaba a que tomara el tiempo prudente para que solicitara nuevamente la reunión con su sínodo. La recomendación se hacía, como apunta Moreno (1999) que lo hacían los antiguos maestros: «vuelva a aprender hasta que sepa» (p. 82).

Pero a pesar de la intención de minimizar las asimetrías en este proceso, el hecho de que la mayoría de los facilitadores sea mestizo y la tendencia a evaluar de manera convencional, genera los sesgos involuntarios que evidencian su dominio por encima de las demás culturas.

Adversidades para el desarrollo comunitario

La práctica de la educación intercultural en los modelos de desarrollo de las comunidades indígenas en México ha tenido básicamente dos enfoques: en el primero se propone que es necesario que en las comunidades exista una amplia gama de profesionistas de toda índole, para que, fuera de toda preocupación neoliberal, a partir de sus habilidades y capacidades busquen mejores alternativas de vida; en el segundo, se propone tratar de acertar a la vocación económica de la comunidad y adecuarse a las posibilidades en los mercados laborales para desarrollar solamente los profesionistas necesarios para detonar el bienestar en estos lugares.

El primer rector de la Universidad Intercultural del Estado de México, daba un sesgo a los programas educativos en cuanto a su orientación al mercado laboral: «la universidad [intercultural] no podía brindar carreras similares a las de las universidades existentes, porque las disposiciones culturales de nuestro país, ancladas muchas de ellas en los tiempos de las colonias esconden o encierran un racismo soterrado hacia los miembros de las poblaciones indígenas» (González, 2004: 303).

El problema de esta afirmación es que, como explica Apple (1997): «la ‘escuela’ no es <únicamente> una institución de reproducción donde el conocimiento explícito e implícito que se transmite convierte inexorablemente a los estudiantes en personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse en una sociedad desigual» (p. 30). Esta tesis falla en dos aspectos básicos: primero, en la visión de los estudiantes indígenas como receptores pasivos de los mensajes sociales; y segundo, en que lo que la institución enseña, no se modifica por la cultura de clase, ni por el rechazo de clase, etnia o género de los mensajes sociales dominantes. Por lo que se debe ver a las universidades interculturales como algo más complejo que un simple mecanismo reproductor.

En la UAIM, el programa educativo de mayor población es precisamente el de Ingeniería en Sistemas Computacionales y al contrario de las dificultades que muchos críticos del modelo esperaban que los egresados tendrían, hasta el momento no se ha detectado diferencia significativa (estadísticamente hablando) en cuanto al «éxito laboral» con respecto a los egresados de las demás IPES locales.

Sin embargo, dejando de lado los mercados laborales y al ubicarse en el desarrollo de las comunidades, se debe mencionar que, aun cuando la UAIM surgió como parte del proyecto de desarrollo comunitario «Mochicahui, Nuevas Fronteras», la importancia de la institución como figura educativa fue creciendo a tal grado que el proyecto inicial es ahora desconocido por una gran mayoría de los funcionarios, facilitadores y estudiantes que conforman la comunidad universitaria.

La dificultad de llevar a cabo proyectos de desarrollo comunitario en paralelo con la universidad, radica precisamente en sus fines, pues aún cuando se han instalado una serie de mecanismos al interior de la institución tales como el trabajo solidario y el Consejo de Desarrollo Social, en la práctica el enfoque hacia la docencia tiende a ser un atractor mayor y desplaza los intentos de apoyo a las comunidades a un segundo plano.

Los egresados que pertenecen a las comunidades indígenas son los que han ejercido una influencia directa e indirecta en su desarrollo tendiente hacia un mayor bienestar. Se tiene entonces que la institución, a pesar de sus dificultades, es detonante del desarrollo de las comunidades, principalmente a través de las actividades de sus egresados.

Resistencia y adaptación al modelo educativo

El resultado de la dinámica a nivel microescolar en la UAIM, ha sido el surgimiento continuo de procesos de resistencia y adaptación a los principales preceptos rectores que han estado cambiando en la medida en que los poderes se reorganizan en el Gobierno Federal, en el estado y al interior de la institución.

Como se había indicado, en la conformación de la UAIM como institución han intervenido una gran variedad de actores: facilitadores fundadores, funcionarios de la SEP y C, de la SES, de la CGEIB, gobernadores tradicionales indígenas, etc. Cada grupo de poder ha presentado convicciones educativas diferentes que, modificando los criterios del modelo educativo inicial, han impulsado premisas educativas diferenciadas, muchas veces encontradas, provocando crisis continuas y una serie de rupturas; algunas de las cuales han podido ser reparadas con el tiempo, mientras que otras aún permanecen en este estado (McFarland, 2001: 612).

Se ha encontrado que los procesos de resistencia y de adaptación se relacionan, para el caso de la UAIM, con su organización escolar, con la aplicación del modelo educativo, con los procesos de socialización y no con la procedencia social y cultural de los estudiantes (Meza, 2007).

Los conflictos y rupturas no han surgido, como muchos pudieran pensar, debido al origen indígena de estudiantes y facilitadores, sino más bien por la dificultad de conformación organizacional que proviene de la esfera política.

El hecho de no tener funcionando un solo modelo educativo, ha generado, además de otros factores exógenos y endógenos, un ambiente propicio para el surgimiento de resistencias y crisis que han caracterizado los procesos de adaptación, no sólo de los estudiantes sino de los facilitadores y en general de toda la comunidad universitaria.

La divergencia entre el discurso y las prácticas educativas debido a la lucha de poder entre grupos de facilitadores y administradores, ha traído como consecuencia que los estudiantes reinterpreten continuamente el modelo educativo y acepten par-

cialmente lo que más se les acomoda en el momento, y a menudo rechacen directamente los aspectos que no les vienen en bien.

Esta aplicación involuntaria de la pedagogía del caos, ha traído como consecuencia que los estudiantes realicen continuamente ejercicios críticos de metacognición, que concluyen en procesos de innovación en los que aceptan explícitamente los fines de la institución pero rechazan los medios y buscan nuevas formas de aprendizaje.

En este contexto, se encontró que la socialización de los estudiantes es muy importante y que es un factor transversal a las formas de adaptación y preponderante para lograr la conformidad en los procesos de negociación y reparación (Sandoval, *et al.*, 2008).

La paradoja institucional del ausentismo intermitente

El ausentismo en la UAIM de los estudiantes indígenas *yolem'mem* y mestizos que suspenden temporalmente sus actividades académicas es un ejemplo de las particularidades de esta institución.

Sucede que la universidad, al tratar de seguir los tiempos que marcan los ciclos que siguen las demás IPES, se encuentra frecuentemente con estudiantes que eventualmente desaparecen –o en término escolares «desertan» o «se dan de baja»- pero que posteriormente aparecen intentando continuar con sus estudios.

La palabra desertar proviene del latín *desertâre*, que en relación con la milicia significa abandonar sus banderas o, desde la perspectiva del derecho, se concibe como separarse o abandonar la causa; finalmente, desde otra perspectiva, es abandonar las obligaciones o ideales (Real Academia Española, 2008).

Se tiene así que este concepto no es compatible con la realidad de los estudiantes indígenas *yolem'mem* y mestizos que suspendieron sus actividades, ya que ausentarse de la escuela no ha implicado necesariamente abandonar los ideales de una sociedad, ni los de las culturas a las que pertenecen y que mantienen tensiones en las comunidades entre la supervivencia y el desarrollo.

Rodríguez y Leyva (2007: 101) mencionan que es muy limitado definir la deserción como la salida del sistema escolar por aquellas personas que no han podido resolver sus problemas de diversa naturaleza. Esta concepción no permite una mayor descripción y explicación del fenómeno. En primer lugar, posiblemente los estudiantes *yolem'mem* y mestizos que se ausentaron no lo pensaron como un abandono definitivo, sino como una suspensión temporal, ya que debían resolver cuestiones relacionadas a necesidades básicas más urgentes e importantes, como el llevar el sustento a su casa. En segundo lugar, es poco probable que estos alumnos en algún momento hayan cambiado sus ideales en lo referente a la preparación universitaria, sino que debieron optar por aplazar sus metas y aceptar los desfases en los tiempos.

De tal manera que en muchos casos desertar no parece el mejor término a usar. Tinto (1989) comenta que existe una gran variedad de comportamientos denominados con el rótulo común de ‘deserción’, mas no debe definirse con este término a todos los abandonos de estudios ni todos los abandonos merecen intervención institucional.

Además, si el estudio de la ‘deserción’ en la educación superior en ambientes monoculturales requiere de análisis profundos desde la perspectiva social, antropológica y educativa, en el ámbito intercultural esta materia presenta mayores dificultades, pues implica una gama de diferentes tipos de situaciones aún no estudiadas. Por esto, probablemente ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno universitario.

El concepto de deserción está relacionado más bien con una cosmovisión occidental muy específica y poco precisa aún desde las diferentes cosmovisiones de los grupos étnicos en el nivel superior. Desde nuestro punto de vista, este fenómeno se puede definir mejor para el caso de la UAIM como ausentismo intermitente. El vocablo ausente proviene del latín *absens*, *-entis*, persona de quien se ignora si vive todavía y dónde está, y el vocablo intermitente, del latín *intermittens*, *-entis*, que se interrumpe o cesa y prosigue o se repite (Sandoval Forero, *et al.*, 2008).

Se observa que los estudiantes de la universidad se encuentran inmersos en tensiones sociales, intrasociales, culturales e interculturales, que se manifiestan a través de las dimensiones personal, familiar, escolar, social, económica e institucional.

Ante este contexto, es fácil que aquellos estudiantes que pertenecen a la cultura *yoleme* o que son mestizos en condiciones de pobreza, tengan que suspender frecuentemente sus estudios, llevados por las fuerzas descritas, aunque no pierdan la intención de continuar en algún momento de sus vidas.

La institucionalidad es fundamental para entender el rumbo de las políticas educativas, ya que la universidad pudiera decidir no atender a la población mencionada argumentando que son jóvenes que no tienen las competencias para hacer estudios superiores y enfocarse a estudiantes no tan pobres o de clase media, que puedan asegurar una estancia más continua en la institución.

Pero como afirma Saavedra (2008: 117), para una verdadera interculturalidad deben considerarse también las condiciones de equidad económica. La organización económica de la clase media y alta no necesariamente debe prevalecer en los ciclos escolares de una universidad creada para la atención de jóvenes de las culturas originarias y de escasos recursos económicos, ésta última tiene la obligación de no truncar el ideal de su superación, estableciendo mecanismos más flexibles y acordes con el contexto particular que presenta cada uno de estos grupos étnicos.

La institución es la que tiene que adaptarse a los tiempos de las cosechas, a las ceremonias y rituales, a los lapsos de acomodo socioeconómico e intercultural y a las aspiraciones de los jóvenes y de las comunidades, para no perder su identidad universitaria de institución al servicio de los indígenas.

Pensar y actuar en sentido contrario excluye a indígenas y mestizos de condición humilde y la tendencia inevitable sería la de convertirse en una universidad convencional, orientada al servicio de la clase media y las élites que generalmente atienden las instituciones de educación superior de la región.

Logros de la UAIM

A pesar de las adversidades, hasta este momento se le pueden atribuir varios logros a la UAIM; entre los que destaca el ser la primera institución en haberse constituido con el objetivo de atender a estudiantes indígenas en el país después de que muchos otros intentos habían fracasado; debido a que se pudieron sincronizar las gestiones políticas de actores educativos, indígenas y de los gobiernos estatal y federal.

A partir de su creación, la UAIM ha servido, formal o informalmente, como referente obligado. Ha sido puesta como ejemplo algunas veces y otras con desdén en la creación de las universidades interculturales de México.

Pero más que su creación, su supervivencia ha sido quizás su gran logro, ya que la comunidad universitaria ha podido sortear los problemas aun en las peores crisis, de las que muchos pensaron que no sobreviviría. La institución ha logrado enfrentar las adversas políticas públicas educativas de corte mestizo y hegemónico y seguir adelante; no de la forma en que las autoridades y cada uno de los actores educativos hubiera querido, sino en la forma como han venido resultando las cosas. Al respecto, los principales actores de origen indígena no se sienten desanimados, por ejemplo, uno de los líderes indígenas mazahua comenta: «hace diez años no estábamos así, ahora algunos ya tienen la oportunidad de seguir estudiando educación superior, no es lo que quisiéramos pero estábamos peor antes».

En relación con ello, es necesario resaltar que el gran mérito en la UAIM, ha sido su gestión política, tanto al interior de la institución, como entre los principales actores del gobierno municipal, estatal y federal, en los sectores educativo e indígena en México. A través de ésta, las negociaciones cotidianas siempre han tenido el ingrediente de la diversidad de intereses y opiniones y los resultados nunca han sido completamente satisfactorios para todos. La estrategia general siempre ha sido la supervivencia de la institución y minimizar los retrocesos.

El resultado final es que la UAIM ha podido ofrecer albergue, comedor y estudios superiores a más de 300 estudiantes provenientes de las comunidades originarias del país y su permanencia ha mejorado las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan y culminen exitosamente sus estudios y contribuyan al desarrollo sostenible local y regional.

Otro de los grandes méritos de la UAIM en México es haber abierto el diálogo a nuevas posibilidades pedagógicas, ya que anteriormente no se habían documentado experiencias educativas de nivel superior en las que participaran estudiantes prove-

nientes de la gran diversidad étnica y cultural de México. La propuesta educativa de la UAIM, su modelo educativo, es actual objeto de debate entre una gran cantidad de especialistas en pedagogía.

Este modelo educativo se originó con el objetivo de ajustar su oferta educativa a las necesidades y demandas de las comunidades indígenas, especialmente las *yolem'mem mayo* y promover la investigación orientada por criterios de reanimación étnica.

El éxito de su modelo educativo radica en que es una modalidad participativa de aprendizaje en el que los antecedentes de los estudiantes y la diversidad de cosmovisiones del mundo enriquecen los procesos ontológicos y epistemológicos. Su principal virtud es la particular aceptación que los estudiantes indígenas tienen del mismo y la sin igual forma en que se han podido adaptar para mantenerse y culminar exitosamente sus estudios.

Reflexiones conceptuales de educación ante la diversidad

La pedagogía ante la diversidad cultural

Con el surgimiento de las universidades interculturales en México, muchos aspectos pedagógicos fundamentales han sido problematizados a tal grado que estas instituciones han modificado total y parcialmente sus prácticas educativas.

Por ejemplo, es difícil aplicar el carácter prescriptivo de muchas pedagogías por muchas razones. Una de ellas es que no se conoce a ciencia cierta el perfil psicológico de los estudiantes indígenas. ¿Cómo es un estudiante *yoleme* al ingresar a la UAIM?, ¿cuál es su psique?, ¿cómo egresa?, ¿podemos decir abiertamente en qué se convierte el estudiante proveniente de alguno de los pueblos originales?

Todos los paradigmas de las pedagogías modernas, socialista y capitalista, han tenido como fundamento la estrategia homogeneizadora, que ha servido para construir los Estados Nación.

De esta forma, el modernismo ha servido principalmente para reforzar la megalomanía de la cultura occidental, patriarcal y autoritaria que ha reprimido y marginado a los que viven fuera de los centros dominantes.

Encontramos así, un despliegue de argumentaciones epistemológicas y conceptuales que abren una grave crisis en la modernidad: la oposición entre la universalidad y la diferencia, entre la aldea global y lo local, entre lo monocultural y lo multicultural, la igualdad y la diferencia, lo moderno y lo posmoderno, lo individual y lo colectivo, el liberalismo y el comunitarismo, lo material y lo espiritual.

Como señala Molina (2002): «Parece que la modernidad del último cuarto de siglo no sabe –o no puede... o no quiere– dar respuesta a esta diversidad cultural que es la otra cara de la misma moneda de la globalización económica» (p. 113).

En este contexto, es de observar que el desarrollo de la psicología a partir del pensamiento occidental ha encontrado serias dificultades en su extrapolación a todas las culturas. Pues, al contrario de la idea de que la humanidad tiende hacia un solo tipo de percepción, las marcadas diferencias étnicas sugieren a corto plazo psiques, percepciones y filosofías en múltiples direcciones al mismo tiempo.

La etnopsicología es entonces el enclave fundamental del nuevo siglo y aportará conocimientos que influirán en las nuevas formas sociales y organizacionales. Las viejas pedagogías, originadas en los estudios europeos, tendrán que cambiar. La educación ahora debe buscar alternativas de interrelación y convivencia entre los individuos y las culturas más allá del solo respeto a la diversidad como valor. Estas alternativas tomarán más fuerza cuanto más se agote la modernidad y ésta no dé respuesta a la desigualdad de oportunidades (Molina, 2002).

Para el caso de la UAIM, partiendo de las ideas de Touraine (2000) sobre la igualdad y la diferencia y aun sin agotar las posibilidades de una pedagogía de la semejanza y de la diferencia, se proponen los siguientes principios:

- 1) De semejanzas y diferencias. La universidad se declara como una institución de educación superior donde se prevé que existen semejanzas y diferencias.
- 2) Equidad cultural. Todas las culturas tienen el mismo valor y el mismo peso, por lo tanto se debe observar el dominio de la cultura occidental mestiza.
- 3) No discriminación. La universidad no debe establecer esquemas de discriminación de ninguna índole.
- 4) No universalidad. Se deben observar las formas en que la cultura occidental se presenta como la única poseedora de los conocimientos, valores éticos y estéticos únicos y universales; por el contrario, se deben promover espacios de relativismo cultural para el intercambio, el diálogo y la indagatoria en la construcción de nuevos conocimientos y generación de mejores alternativas de coexistencia.
- 5) Conjugación de individualidad y colectivismo. El «sí mismo» de occidente y el colectivismo de las culturas originarias son asuntos que son tomados en cuenta en la etnopsicología que soporta la nueva pedagogía.
- 6) No enseñanza universal. En las diferencias se trata de que los miembros de las culturas puedan compartir y no de imponer sus conocimientos, sus valores éticos y estéticos, su cosmovisión y su filosofía.

- 7) No evaluación universal. Un grupo cultural no está en condiciones de evaluar a otro en términos propios y mucho menos en los de otra cultura; por lo tanto no se debe implantar un sistema de evaluación universal para las diversas culturas que confluyen en esta institución.
- 8) No reprobación. Ya que ésta está ligada con los procesos de reproducción donde se justifica la exclusión social y cultural. Los miembros de una cultura no pueden reprobar a los miembros de otra.
- 9) No prescripción. Los métodos de intervención pedagógica no pueden ser prescriptivos. Los contenidos y el desarrollo de los planes y programas de estudio deberán ser el producto de acuerdos en común entre los estudiantes, facilitadores, sabios de las comunidades, líderes, gobernadores tradicionales y autoridades universitarias.
- 10) Comunicación intercultural. Todas las personas tienen el derecho de hablar y comunicarse en su idioma materno; la institución deberá desarrollar mecanismos para interpretar lo que se dice o se escribe para mantener el diálogo y el intercambio intercultural.

Es de resaltar que algunos de estos principios se presentan en contraposición con la idea de la validez universal, que se encuentra directamente asociada al proceso histórico del colonialismo (Mato, 2008a: 140).

La retórica de la educación intercultural

Según Ratinoff (1994), ha sido significativo el papel que han jugado una serie de retóricas sobre la educación en el progreso de la sociedad. Entre éstas se encuentran los discursos de la construcción de la nación, el de la construcción de los sistemas democráticos, el de la construcción del nuevo orden social basado en valores de logro y en el dinamismo tecnológico, y el de la construcción de la eficiencia económica mediante la optimización del uso de los recursos de acuerdo a la lógica implícita en las ideologías del mercado global.

Todas estas retóricas nunca han tenido demostración científica ya que su debilidad analítica y factual es obvia, pero la principal virtud de estos argumentos públicos ha sido su capacidad para aglutinar voluntades y proporcionar conceptos de orden que facilitan organizar factores. En este sentido, la búsqueda de la reivindicación de las diferencias y de una convivencia más armónica para la sociedad global ha motivado la nueva retórica de la interculturalidad.

Andrés Fábregas Puig, primer rector de la Universidad Intercultural de Chiapas, comenta que entre los antropólogos en México, el término interculturalidad tuvo en un principio una connotación negativa debido a la influencia del concepto 'regiones interculturales de refugio', promovida por el antropólogo Gonzalo Aguirre Beltrán, quien guió las políticas indigenistas de mediados del siglo pasado. Esta perspectiva ha

ido cambiando en el tiempo de tal forma, que ahora se entiende de manera positiva (Sandoval y Guerra, 2009).

Para el caso latinoamericano, esta retórica ha generado dos modelos de educación: la ofertada por el Estado y por organismos internacionales, a la que pertenecen la UAIM y las demás universidades interculturales en México, y la otra experiencia de educación superior construidas desde, por y para los pueblos indígenas, denominadas «educación propia», «etnoeducación» y «educación indígena» (Sandoval y Guerra, 2007).

La primera forma parte del interculturalismo, es decir, de la política que el Estado tiene para los indígenas. Se encuentra determinada por lo que considera tiene que ser el presente y el futuro de la educación de los indios, aplicando con ello una política sociocéntrica y etnocéntrica caracterizada por la superioridad y no igualdad de la cultura mestiza frente a la otra cultura.

En esta forma se tiene ya que la experiencia de las universidades indígenas e interculturales en México ha sido un ejercicio que ha trascendido poco el ámbito académico para atender a las comunidades indígenas y que corre el peligro de esconder, mediante la retórica discursiva, las relaciones de poder, dominación, control y desindianización de sus estudiantes.

Otra forma es la de interculturalidad indígena, de la educación propia, asumida directamente por los mismos indígenas, que puede mantener una relación más directa entre educación, su cultura y sus contextos socioeconómicos que, sin duda, fortalecen el crecimiento personal y colectivo mediante la participación directa en las dinámicas autogestionarias de sus comunidades, teniendo como consecuencia el fortalecimiento de su identidad. Un ejemplo es el adelantado en las zonas zapatistas de México, y de manera particular en el estado de Chiapas, donde se vienen construyendo escuelas autónomas de educación indígena (Sandoval y Guerra, 2007).

De lo anterior se desprende que una verdadera educación intercultural implicaría la participación directa de los pueblos indígenas en la organización, programación, ejecución y evaluación de la educación, en pleno ejercicio de su autodeterminación. La etnoeducación, en este caso, significa otorgar empoderamiento a dichos pueblos, para que la educación realmente le sirva a sus necesidades de reproducción social, étnica y cultural y al mismo tiempo les permita participar y ser parte de la sociedad nacional.

Sin embargo, en la UAIM se han presentado posturas alternativas. Sandoval (2004: 41-58), por ejemplo, propone una educación transcultural societal, a través de la cual se interpele la hegemonía y su práctica sesgada monocultural e intra-institucional y se genere una alteridad que interrelacione la cultura propia con la dominante, respetando y generando procesos identitarios que trasciendan el quehacer educativo y se interrelacione con la sociedad en su conjunto. La educación transcultural debe presentarse como proceso de reafirmación cultural de los pueblos indígenas a partir de la reconstrucción de su cosmogonía, su cultura y todos sus sistemas tangibles e intangibles

de organización social, que conducen a poner en escena de la diversidad cultural un pensamiento y una práctica de convivencia pacíficas de las diversas culturas.

La diferencia de esta propuesta es que mientras la interculturalidad impulsa una alternativa institucional intermedia en el borde de las culturas, la educación transcultural societal lo hace a partir del empoderamiento de los pueblos indígenas.

Para el caso de la UAIM, al desarrollar en un inicio los fines, la frase de un gobernador tradicional *yoleme* concentró toda la idea que tuvo la institución sobre interculturalidad: «Queremos que nuestros estudiantes *yolem 'mem* puedan también ir a la luna, pero sin dejar de ser *yolem 'mem*».

En esta frase radica plenamente la conceptualización del ciudadano cosmopolita (ver por ejemplo Kymlicka [1996]), no en el sentido de ser ciudadano del mundo y ligado a una cultura planetaria y universal, sino en el sentido de un cosmopolitismo descolonizador (De Sousa, 2008); en el que todo individuo o comunidad tenga la misma posibilidad de ser cosmopolita y, aunque se identifique con una cultura propia y específica, reconozca la existencia de otras, respete su existencia y su derecho a florecer y a desarrollarse de acuerdo con su autodeterminación, y esté abierta a aprender de ellas y a incorporar, de acuerdo con su discrecionalidad, elementos de ellas a su mundo (Olivé, 2004: 356).

También implica definir democracia como el ideal de una sociedad que, en un sentido, conjugue de manera justa y equitativa el derecho a la semejanza y a la diferencia (Touraine, 2000) y, en otro, el derecho individual y el colectivo sin la imposición del pensamiento racional occidental universalista, y buscando una vía alternativa entre el liberalismo y el comunitarismo (Soriano, 2004).

La relación entre la estructura socioeconómica, los individuos, las comunidades, las etnias y las culturas es, quizá, el más complicado de todos los problemas para los sociólogos y los antropólogos. Estos conceptos van más allá del entendimiento de los pueblos indígenas, porque la comunicación y la vida social ahora se están dando en una disyuntiva de macrodinamismo donde las fronteras lingüísticas y territoriales dejaron de ser factores definidores de cohesión (UAIM, 2003).

Desde esta óptica, la interculturalidad es parte de una realidad sociointercultural más amplia donde las sociedades presentan en su interior, entre otras cosas, fenómenos intraculturales, intrasociales y entreculturales cuya especificidad es producto, a escala macro, de la interrelación de las esferas de la economía y la política y, a escala micro, de las relaciones dinámicas y complejas entre etnicidad, clase y género.

En este sentido, se habla de una educación sociointercultural que busca partir de la asimetría en la sociedad y no de la falsa realidad de la igualdad entre las culturas, que se propone con un enfoque ingenuo en las posturas interculturales. Para lograrlo, promueve la investigación de los fenómenos intraculturales, intrasociales y entreculturales que se dan en lo macro de la interrelación de las esferas de la economía y la política, y en lo micro de las relaciones dinámicas de etnicidad, clase y género.

Una educación sociointercultural que se orienta a generar espacios para el desarrollo de ciudadanos y comunidades cosmopolitas, pero que aun cuando se identifiquen con una cultura propia y específica, reconozcan la existencia de otras, respeten su derecho a florecer y a desarrollarse de acuerdo con su autodeterminación, y estén abiertos a aprender de ellas y a incorporar, de acuerdo con su discrecionalidad, elementos de ellas a su mundo.

Funcionalismo intercultural, consensual y conflictivo

A pesar de las dificultades, la UAIM se fundó con la idea de que al hacer conciencia en los estudiantes indígenas sobre su situación en relación con los valores culturales mestizos dominantes y al orientarlos a la búsqueda de un trato más justo, se podía influir en generar un mejor futuro y una sociedad más justa en general.

Sin embargo, esta idea que acentuaba la naturaleza conflictiva de la sociedad y relacionaba etnicidad y clase (Restrepo, 2004: 18), no fue seguida por los principales promotores del proyecto ni por los gobernadores tradicionales *yolem'mem*, quienes han optado por ser muy cautelosos.

Los diálogos sobre la interculturalidad que se han dado de manera paralela al desarrollo de las universidades interculturales de la CGEIB, han acentuado su orientación funcionalista. Los discursos de sus rectores, matizados de retórica, se siguen alternando entre el consenso y el disenso en cinco dimensiones: 1) ontológica; 2) educativa; 3) social; 4) entrecultural y 5) política e institucional.

En la dimensión ontológica, la aspiración del consenso presenta a la interculturalidad como una realidad fáctica, como una forma de vida y concibe la realidad como el diálogo y el encuentro de coincidencias que surgen de las diferentes formas de verla. No obstante, en las manifestaciones del disenso se muestra más como un concepto impreciso, confuso e inacabado, como un proceso de múltiples interpretaciones y sujeto a discusión, que promueve más bien la crítica al universalismo y a la visión hegemónica.

En la dimensión educativa, los discursos del consenso conciben a la interculturalidad asociada a una educación integral y a un constructivismo, orientada a ayudar a generar una mejor convivencia entre las culturas, al enriquecimiento del conocimiento occidental a partir del reconocimiento de los saberes y del aporte de las culturas indígenas para la producción de nuevos conocimientos. Por el contrario, las posturas del disenso alertan sobre la marginación de los saberes indígenas ante el conocimiento europeo y sobre la eminente necesidad no sólo de un cambio curricular sino del pensamiento pedagógico contemporáneo.

El discurso consensual de la dimensión social, señala que la interculturalidad es una estrategia de desarrollo que mejora las condiciones de convivencia en una sociedad conformada por las diferentes culturas, integrándolas o incorporándolas y abriendo el horizonte a una nueva forma de ciudadanía. En la postura alternativa es necesari-

rio un cambio social y construir una nueva sociedad con nuevas condiciones y escenarios.

En la dimensión entrecultural, la interculturalidad no conflictiva es vista como una función de intercambio en la que se da la convivencia armónica entre los diferentes a través de un trato equitativo. A través de ella se busca la reivindicación de las culturas, su conservación y mantenimiento y la búsqueda respetuosa de las simetrías. La postura del conflicto acentúa que la convivencia entre las culturas no es armónica, que existe una lucha entre ellas y que existe una asimetría del poder en las diferencias debido a la imposición de una cultura hegemónica y dominante, por lo que aún existe discriminación y menosprecio.

En la dimensión política e institucional, la interculturalidad sirve de instrumento para diferentes organizaciones mundiales y nacionales, gubernamentales y no gubernamentales, en la mejora de las condiciones y la convivencia entre las diferentes culturas. De manera conflictiva, se muestra como una intención política y demagógica que oculta el exiguo reconocimiento de las culturas por parte de los Estados.

Se concluye en este apartado que, lejos del esencialismo que ya no forma parte del arsenal argumental (Mato citado por Restrepo, 2004: 32), la interculturalidad en las universidades interculturales en México, a las cuales pertenece la UAIM, ha dejado de lado también las posturas conflictivas para adoptar un funcionalismo que considera que es posible una sociedad más armónica y más justa entre las diferentes culturas.

Recomendaciones

Una pequeña institución como la UAIM no puede resolver los problemas de los pueblos indígenas; o lo que es aún peor, puede sucumbir ante la ideología hegemónica dominante. Por eso debe entenderse que el esfuerzo por mejorar la interrelación de la diversidad cultural debe ser más amplio, donde deben intervenir todas las instituciones de gobierno. El papel del Estado en su conjunto, es determinante.

Independientemente de la orientación general y de las políticas implementadas con respecto al manejo de la diversidad cultural, la indefinición y el desfase entre el diseño y la aplicación, entre otros aspectos, pueden y han ocasionado externalidades negativas, con resultados adversos a las intenciones manifestadas.

En este sentido, la primera recomendación es llamar la atención de los Estados para que conformen una organización más asertiva en su gestión para la diversidad. Es decir, los esfuerzos en los departamentos de educación, salud, desarrollo económico y de atención a las comunidades indígenas no deben estar aislados; de esta forma cada iniciativa deberá venir acompañada y soportada de manera integral. Por ejemplo, para promover la salud en las comunidades *yolem'mem*, es necesario que la medicina tradicional sea reconocida al menos por los sectores educativo y de la salud; las estrategias dependerán del grado de integración que tengan las diferentes dependencias de gobierno.

Para el caso de las universidades interculturales como la UAİM, se recomienda establecer como principal fin el desarrollo de las comunidades indígenas; lo que implica necesariamente la flexibilización de los esquemas educativos para adecuarse a los tiempos y, en general, a todos los aspectos culturales de la población originaria de los pueblos que atiende.

Se exhorta también a que al menos estas instituciones interculturales no se coloquen como intermediarias de los intercambios asimétricos, donde se favorezcan juegos de suma cero en detrimento de cada una de las etnias y, para el caso latinoamericano, se sobreponga a la cultura mestiza occidental sobre las demás.

Así, las instituciones interculturales en un Estado también pueden y deben ser diversas. Algunas con esquemas intensivos de etnoeducación con el fin de educar desde y para cada una de las etnias, incluyendo la mestiza; y otras colocadas en la mediación ideal del intercambio simétrico y sincrónico de las relaciones simbólicas, con un verdadero gobierno intercultural.

En ambos casos es indispensablemente ético asegurar la participación de los indígenas en la organización, planeación y desarrollo de las universidades interculturales, como requisito *sine qua non* pero no suficiente en la búsqueda de la simetría pertinente a este tipo de instituciones.

Por último, se recomienda abandonar los actuales esquemas de evaluación y acreditación institucional, que para el caso de las universidades interculturales ha traído mayores tensiones tendientes a acrecentar el dominio hegemónico de la cultura occidental en detrimento de la diversidad étnica y cultural. Por ejemplo, algunas instituciones interculturales en México gastan gran parte de sus recursos en tratar de cubrir los lineamientos de evaluación diseñados por la SES y dejan de lado todo el aspecto intercultural e indígena al que se deben. Más específicamente, en este momento todos los formatos de evaluación y acreditación no consideran en su estructura los aspectos propios de la interculturalidad. Parece que existe la negación por parte de los organismos acreditadores a evaluar en términos que no sean los de la cultura mestiza hegemónica mexicana.

Referencias Bibliográficas

- Apple, Michael W (1997) *Educación y poder*. España: Paidós.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES (2000) *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- De Sousa Santos, Boaventura (2008) *Conocer desde el Sur, para una cultura política emancipatoria*. Bolivia: CLACSO, CIDES-UMSA, Plural.

- De Vries, Witse y Eduardo Ibarra Colado (2004) Presentación / La gestión de la universidad, interrogantes y problemas en busca de respuestas. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 22(9): 575-584. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz Polanco, Héctor (2006) *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry (1999) Modernismo, posmodernismo y feminismo. En Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (editoras), *Géneros prófugos, feminismo y educación*. México: Paidós, págs.: 135-188.
- Gobierno del Estado de Sinaloa (2001) Decreto No. 724 - Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México. En *El Estado de Sinaloa*. México: Sinaloa, Secretaría General del Gobierno, 5/12/2001.
- González Ortiz, Felipe (2004) La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La universidad intercultural. En *Ciencia Ergo Sum* 3(11): 303-307. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Guerra García, Ernesto (2008) La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 349-358.
- Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI) (2005) *Población Indígena por Entidad Federativa*. México: INEGI. Disponible en <http://www.inegi.org.mx> [Fecha de consulta: 28/04/2009]
- Jiménez, Gilberto (2000) Identidades étnicas: estado de la cuestión. En Leticia Reina (coordinadora), *Los retos de la etnicidad en los estados – nación del siglo XXI*. México: CIESAS, INI, Miguel Ángel Porrúa, págs.: 45-70.
- Kymlicka, Hill (1996) *Ciudadanía Multicultural*. España: Paidós.
- López López, Ma. Carmen (2002) *Diversidad Sociocultural y Formación de Profesores*. Madrid: Mensajero.
- Mato, Daniel (2008a) Actualizar los postulados de la Reforma Universitaria de 1918. Las universidades deben valorar y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas. En Sader, et al., (compiladores), *La reforma universitaria desafíos y perspectivas noventa años después*. Argentina: CLACSO, págs.: 136-145.
- _____ (2008b) Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 21-79.

- McFarland, Daniel (2001) Student Resistance: How the Formal and Informal Organization of Classrooms Facilitate Everyday Forms of Student Defiance. En *American Journal of Sociology* 3(107): 612-678. USA: The University of Chicago, págs.: 612-678.
- Meyer, Louis (2008) «Los Nidos de Lenguas». Conferencia realizada en la Universidad Autónoma Indígena de México el 14 de noviembre de 2008.
- Meza Hernández, María Eugenia (2007) *Resistencia y Adaptación al Modelo Educativo de la Universidad Autónoma Indígena de México*. Tesis de Maestría en Educación Social. Universidad Autónoma Indígena de México, México.
- Moctezuma Zamarrón, José Luis (2001) *De Pascolas y Venados. Adaptación, cambio y persistencia de las lenguas yaqui y mayo frente al español*. México: Siglo XXI y Colegio de Sinaloa.
- Molina, Fidel (2002) *Sociología de la educación intercultural vías alternativas de investigación y debate*. México: Lumen.
- Moreno y de los Arcos, Enrique (1996) *Examen de una polémica 'en relación al' examen*. México: Colegio de Pedagogos de México, Seminario de Pedagogía Universitaria, UNAM.
- Olivé, León (2004) *Interculturalismo y justicia social*. México: UNAM.
- Porter, Luis (2004) La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad. Inconsistencias e incompatibilidades del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 22(9): 585-615. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ratinoff, Luis (1994) Las retóricas educativas en América Latina: la experiencia de este siglo. En *Proyecto Principal de Educación* [Boletín 35]. Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, págs.: 22-38.
- Real Academia Española (2008) *Diccionario de la lengua española*, vigésima tercera edición. España: Real Academia Española. Disponible en http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=desertar [Fecha de consulta: 31/01/2008]
- Restrepo, Eduardo (2004) *Teorías contemporáneas de la etnicidad, Stuart Hall y Michael Foucault*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Rodríguez Lagunas, Javier y Marco Antonio Leyva Piña (2007) La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar. En *El cotidiano* 142(22): 98-111. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Saavedra, José Luis (2008) Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay. En Daniel Mato (Coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 115-124.

- Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2004) Educación étnica. Apuntes de la cátedra en el programa de maestría en educación social. Universidad Autónoma Indígena de México, México.
- _____ (1997) *Población y cultura en la etnorregión mazahua (jañtjo)*. México: UAEM.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés y Ernesto Guerra García (2009) *La interculturalidad en las universidades interculturales* [video]. México: UAIM – UAEM.
- _____ (2007) La interculturalidad en la educación superior en México. En *Ra Ximahi* 2(3): 273-288. México: Universidad Autónoma Indígena de México.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés, *et al.* (2008) Resistencia y adaptación al modelo educativo de la Universidad Autónoma Indígena de México. En *Veredas* número especial(9): 61-92. México: UAM Xochimilco.
- Soriano, Ramón (2004) *Intercul-turalismo, entre el liberalismo y comunitarismo*. España: Almuzara.
- Tinto, Vincent (1989) Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. En *Revista de Educación Superior* 71(XVIII 3). México: ANUIES. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/ [Fecha de consulta: 28/04/2009]
- Touraine, Alain (2000) *Igualdad y diversidad: las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) (2009) Misión: Documento de la UAIM, disponible en <http://www.uaim.edu.mx/MisionVision.html> [Fecha de consulta: 29/03/2009]
- _____ (2003) Primer Informe del Rector Jesús Ángel Ochoa Zazueta: Documento de trabajo de la UAIM, México.
- _____ (2002) Estatuto General. Documento de trabajo de la UAIM, México.
- _____ (1999) Mochicahui: Nuevas Fronteras. Documento de trabajo de la UAIM, México.
- Wennier, J. Raymond (2006) Los exámenes estandarizados son obsoletos. En *Voces* 2: 119-130. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Wing, Derald (2004) Multicultural Counseling and Therapy (MCT) Theory. En Banks James & Cherry A. McGee, *Handbook of research on multicultural education*. USA: Jossey – Bass, págs.: 813-827.

CUATRO AÑOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN CHIAPAS, MÉXICO

Andrés Fábregas Puig (*)

La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) se estableció el 1 de diciembre de 2004, a través de un decreto del Congreso del Estado ⁽¹⁾. Es la segunda institución de educación superior intercultural fundada en México y en la actualidad pertenece a la Red de Universidades Interculturales del país (REDUI), formada por nueve instituciones.

La misión que se trazó la universidad está claramente especificada en sus documentos fundacionales y reza de la siguiente manera: La Universidad Intercultural de Chiapas es una institución de calidad, cuya misión es la de formar profesionistas con un modelo educativo fundamentado en la interculturalidad, articulando la diversidad cultural, social y económica de los diversos actores que conforman la sociedad chiapaneca. Considera que ella debe promover una formación integral del estudiante, basada en el respeto, la tolerancia, pluralidad y equidad, fortaleciendo la convivencia y el diálogo en la diversidad social. Debe promover el proceso de revaloración y aplicación de conocimientos tradicionales; comprometida con el desarrollo social y económico de la región, a través de procesos dinámicos marcados por la reciprocidad de perspectivas con el desarrollo de las comunidades con las que se relaciona y a las que orienta su vocación de servicio.

(1) Para más información consultar: Fábregas Puig, Andrés (2008) La experiencia de la universidad intercultural de Chiapas. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 339-349.

(*) Rector, Universidad Intercultural de Chiapas, México; rectoria@unich.gob.mx, fapuig@hotmail.com

Fábregas Puig, Andrés (2009) Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 251-278

La UNICH se concibe a sí misma en el futuro inmediato, a través de su visión, en estos términos: La Universidad Intercultural de Chiapas es una alternativa de educación superior de calidad en el Estado y en la región, con una oferta académica acorde al modelo educativo intercultural y pertinente a la demanda de su entorno. Impulsa el estudio de las lenguas y la aplicación de técnicas productivas originarias. Tiene un programa de vinculación con el sector productivo y social que impulsa el desarrollo de las comunidades y la región. El personal académico está habilitado con estudios de postgrado. Los cuerpos académicos tienen definidas sus líneas de investigación y aplicación del conocimiento e incorporan a los estudiantes en el desarrollo de los trabajos. La diversidad cultural genera un proceso de equilibrio y de desarrollo de ideas para un diálogo entre iguales en la comunidad universitaria. La formación integral del estudiante está cimentada en el respeto, tolerancia, pluralidad y equidad; lo que propicia la convivencia y el diálogo en la diversidad social, el proceso de revaloración y aplicación de conocimientos tradicionales, fortaleciendo su formación integral. Su desarrollo organizacional es coherente con el tamaño y características de la institución y los procesos de gestión y administración están orientados a proporcionar servicios de calidad, transparencia y rendición de cuentas.

La construcción de una universidad intercultural

El Contexto de Chiapas

El estado de Chiapas, situado en el extremo sureste de la República Mexicana, tiene la singularidad de ser la frontera del Estado Nacional Mexicano con Guatemala, pero conservando su impronta cultural centroamericana. Es decir, tanto los pueblos originales como la población mestiza, guardan mayores similitudes culturales con la población de Costa Rica, Guatemala, Nicaragua, Honduras y El Salvador que con el resto de la población mexicana. Inclusive, en el siglo XIX, el proceso de independencia en Chiapas se inicia con el pronunciamiento del Ayuntamiento de Comitán, declarándose libre del Estado Español e invitando al resto de los ayuntamientos chiapanecos, y aún a Guatemala, a imitar su acción.

Entre 1821 y 1824, Chiapas permaneció como un territorio libre hasta la celebración de un escrutinio que definió la incorporación del estado a la Federación de Estados Mexicanos, el 14 de septiembre de 1824. Con este hecho, quedó definida la frontera sur de México con Guatemala.

Más adelante, la historia chiapaneca volvería a manifestar su singularidad en el contexto mexicano, al establecer sus propias condiciones para negociar con los grupos triunfantes que condujeron la Revolución Mexicana de 1910. En efecto, medidas como la reforma agraria o los derechos de los trabajadores, que se introdujeron de inmediato en aquellos estados de la República que proveyeron los lideratos revolucionarios, como Sonora, Chihuahua o Morelos, fueron introducidas en Chiapas tardíamente y como resultado de largos procesos de negociación entre las élites locales y las nacionales.

En la actualidad, el estado de Chiapas está habitado por una población caracterizada por la variedad cultural. Parte de ella es descendiente de los pueblos originales y de los distintos mestizajes producidos durante la época colonial. A ello se agrega el hecho de que Chiapas, desde su constitución como estado federado a México, no ha dejado de recibir inmigrantes. Destacan en esas inmigraciones los japoneses, chinos, italianos, alemanes y españoles. De sus actuales cuatro millones de habitantes, la tercera parte pertenece a alguno de los grupos etnolingüísticos originales del estado, descendientes de dos grandes familias lingüísticas: la *maya* y la *mixe-zoque*. Los grupos de tradición *maya* son los *tsotsiles* (306.854 personas), *tseltales* (322.224 personas), *tojolabales* (25.031 personas), *choles* (119.000 personas), *kanjobales* (5.769 personas), *mochós* (8.184 personas), *chujes* (3.000 personas), *mames* (23.423 personas) y *lacandonas* (500 personas). Mientras que los de tradición cultural *Olmeca* (la familia lingüística *mixe-zoque*), son los actuales *zoques* (95.000 personas), que habitan las Montañas del Norte, la llamada Sierra de Pantepec, que colinda con los estados Tabasco y Oaxaca. En total, de las once familias lingüísticas existentes en México, dos se encuentran en Chiapas.

Ha sido esta notable variedad cultural de Chiapas lo que explica la fundación del primer centro coordinador indigenista del Instituto Nacional Indigenista, en la ciudad de San Cristóbal, en el año 1940. Estaba naciendo la política indigenista del Estado Nacional Mexicano, el llamado indigenismo, diseñado como política pública hacia los pueblos originales por los antropólogos. Se vivía en México, en general, un momento de optimismo por los cambios y el surgimiento de una sociedad nueva. Pero en esta, los pueblos originales fueron concebidos como un lastre, como sociedades inviables, que habría que integrar a la nación. Incluso en la literatura, escritores como María Lombardo de Caso, Ricardo Pozas, Ramón Rubín, Rosario Castellanos, Eraclio Zepeda y Carlo Antonio Castro, cuyas obras dieron lugar a lo que Joseph Sommers llamó «El Ciclo Chiapas», apoyaron la visión de un indio chiapaneco condenado a dejar de serlo. El planteamiento del indigenismo adquirió prestigio. Los más importantes teóricos del indigenismo mexicano fueron, al mismo tiempo, los pioneros de la disciplina antropológica en el país: Manuel Gamio, Alfonso Caso, Moisés Sáenz, Julio de la Fuente, Alfonso Villarojas y Gonzalo Aguirre Beltrán, para mencionar a los más destacados.

Desde su fundación, el indigenismo mexicano pasó a ser la corriente antropológica más influyente en su momento en América Latina, logrando la fundación del Instituto Indigenista Interamericano con sede en la Ciudad de México. Todos los antropólogos mencionados trabajaron en algún momento en Chiapas. De los antropólogos indigenistas, el más destacado fue Gonzalo Aguirre Beltrán, quien, en varios de sus textos teóricos, usó el concepto de interculturalidad ⁽²⁾.

(2) Ver: Aguirre Beltrán, Gonzalo (1953) *Formas de gobierno indígenas*. México: UNAM; (1967) *Regiones de refugio*. México: Instituto Indigenista Interamericano; (1969) *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*. México: Instituto Indigenista Interamericano; (1994) *El pensar y el quehacer antropológico en México*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

En síntesis, el indigenismo mexicano planteaba que una nación de las condiciones de México, sólo es viable a través de la consolidación de una cultura nacional, que integre a toda la variedad al tiempo que ésta se diluye en ella. Ello significaba que los pueblos indígenas tendrían que ser inducidos a fundirse en la cultura nacional por medio de un proceso de aculturación, guiado por los antropólogos y ejecutado desde el Estado Nacional.

La propuesta de forjar una nación a través de una comunidad de cultura homogénea, fue el planteamiento de los pensadores liberales mexicanos del siglo XIX que pasó a los antropólogos del siglo XX, identificados con la Revolución Mexicana y el Estado Nacional que de ella surgió. Precisamente, la misión del Instituto Nacional Indigenista era inducir el proceso de aculturación para lograr un mestizaje cultural, garante de la nacionalidad mexicana. El Estado Nacional Mexicano llegó al extremo de ceder su soberanía ante el Instituto Lingüístico de Verano, institución estadounidense a la que confió la educación de los pueblos indígenas de México, con el compromiso de asimilarlos a la cultura nacional. De hecho, todo el sistema educativo de México se puso al servicio del indigenismo mexicano, desterrando de las aulas a la variedad cultural del país ⁽³⁾. La educación bilingüe-bicultural fue la fachada de la castellanización de los pueblos originales de México, sujetos a una enorme presión para adoptar el cambio cultural inducido.

En ese contexto, el estado de Chiapas fue el campo experimental del indigenismo mexicano, convencido de que el mestizo es el protagonista de la historia del país. La «educación indígena» nunca fue tal, sino parte de las medidas que el sistema educativo nacional puso en operación para lograr la aculturación. Puede decirse que este sistema, como acto consciente del Estado Nacional Mexicano, estuvo vigente desde 1936 hasta el año 2000: sesenta y cuatro años de presionar, desde el Estado Nacional, a los pueblos originales para que dejaran su ser cultural; años que se suman a los del régimen colonial. Hoy la presión continúa por otros medios, en particular, por actitudes de la sociedad misma.

En Chiapas, el sistema educativo combinado, es decir, el operado por la Federación y el propiamente local, estuvo al servicio de la política indigenista nacional, obviando la variedad cultural y lingüística. Se llegó al extremo de designar profesores de primaria de habla *zoque* para que enseñaran en poblados *kanjobales*, por ejemplo, obligándolos de esta manera a usar el castellano. Además, el fenómeno del ausentismo del profesor flageló todo el sistema educativo. Los profesores asignados a las áreas rurales sólo acudían dos días a la semana a cumplir su cometido. Junto a otros factores, la práctica sostenida del ausentismo, que aún no se ha desterrado del todo, colocó a Chiapas en los últimos lugares de los indicadores educativos.

(3) Ver: Shmelkes, Silvia (2008) Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*, Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 329-339.

De acuerdo con los datos más recientes, el estado de Chiapas tiene una población total de 4.357.301 personas. De este total, 1.089.325 personas pertenecen a algún grupo etnolingüístico, es decir, el 25% de la población chiapaneca, que a su vez representa 13,5% del total de la población indígena del país. De este total de población indígena en Chiapas, 61,2% habla español y 36,5% sólo su lengua materna. El Consejo Nacional de Población (CONAPO) ha calculado que el total de población indígena en México oscila entre 10 y 12 millones de personas, de un total de 100 millones de habitantes. Ello quiere decir que a nivel nacional la población indígena se mantiene entre un 10% y un 12% del total, mientras que en Chiapas es constante su participación como una tercera parte del total de los habitantes. En total, la población de Chiapas representa el 4,3% de la población nacional. Un 53% de la población total del estado es rural y la población económicamente activa representa al 47,39% de la población en edad de trabajar.

Según cifras oficiales, 63,6% de la población de Chiapas sufre algún rezago educativo. El índice de analfabetismo es el más alto del país: 10% de la población, es decir, 560.000 personas. Los peores índices se concentran en la población indígena, donde no más del 10% sabe leer y escribir en castellano. El analfabetismo en las lenguas originales es casi del 100%. Sólo un grupo muy reducido de hablantes de los idiomas vernáculos son capaces de escribirlos y ello con bastante arbitrariedad, porque está en proceso la elaboración de los estudios básicos que permitan escribir las gramáticas, los diccionarios y las reglas de uso de los idiomas originales. En un contexto así, la educación superior en general, y la del modelo intercultural en particular, enfrentan retos formidables que exigen un notable esfuerzo para superarlos.

La alternativa de la Educación Intercultural

El indigenismo mexicano no tuvo aceptación unánime entre los antropólogos del país. La crítica a sus planteamientos teóricos y a sus resultados prácticos agrupó a un grupo importante de antropólogos, entre los que destacó Guillermo Bonfil ⁽⁴⁾. Se perfiló un planteamiento que, al revés del indigenismo, afirmó la vigencia de la variedad cultural mexicana, el derecho a la diferencia y al disfrute de la cultura propia. La antropología, por otra parte, ayudó a solidificar esta visión con su insistencia en analizar el mundo indio de México y producir un número considerable de monografías que mostraban la complejidad de ese mundo, en particular, y de la variedad cultural mexicana, en general. Guillermo Bonfil es quien culmina este momento con un libro señero: *México profundo: una civilización negada* ⁽⁵⁾.

(4) Ver: Bonfil, Guillermo; *et. al.* (1970) *De eso que llaman antropología mexicana*. México: Nuestro Tiempo. Este texto es conocido entre los antropólogos mexicanos como «el manifiesto de la generación crítica».

(5) La primera edición de este libro, el más leído de los escritos por antropólogos en México, fue publicada en coedición por la Secretaría de Educación Pública y el CIESAS en 1987. A partir de esa fecha, ha conocido varias ediciones adicionales.

Los planteamientos de Bonfil contribuyeron a elaborar la propuesta intercultural y sustituir la vocación aculturativa y asimilacionista del Estado Nacional Mexicano por otra de respeto a la diversidad. En México en general y en Chiapas en particular, la llegada de la educación intercultural tiene como antecedente los textos teóricos de Guillermo Bonfil. A su punto de vista se unió el impulso que dio la rebelión del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en su momento, a las causas de los pueblos originales el primero de enero de 1994, precisamente en Chiapas.

El planteamiento de introducir una educación intercultural, que reconociera los conocimientos de las culturas de México y analizara sus visiones del mundo, cobró vigencia institucional con la fundación de la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe en el año 2001. En diciembre del año 2000, ocurrió en México el cambio de partido en el poder, siendo desplazado el Partido Revolucionario Institucional (PRI) por la derecha agrupada en el Partido Acción Nacional (PAN). Queda como gran interrogante analizar por qué la derecha mexicana aceptó el planteamiento intercultural que vino de los antropólogos y corrientes críticas, más cercanas a los planteamientos de la izquierda. Debe acreditarse a Silvia Schmelkes, quien fue la primera Coordinadora de Educación Intercultural y Bilingüe del país (2000-2006), la introducción del modelo intercultural al sistema educativo de México. Bajo su responsabilidad se fundaron los primeros centros de educación intercultural públicos en el país, con Julio Rubio Oca como Sub-secretario de Educación Superior ⁽⁶⁾.

El sub-sistema de universidades interculturales fue creado en México en 2003. La primera universidad de este tipo se estableció en el estado de México en ese año, en el municipio de San Felipe del Progreso. La Universidad Intercultural de Chiapas fue la segunda de estas instituciones, fundada en 2004, en el Municipio de San Cristóbal, Las Casas.

La fundación de la Universidad Intercultural de Chiapas causó expectativas y sorpresas en diversos sectores sociales locales. Vino precedida de una amplia discusión, promovida entre los grupos de académicos de la entidad y los intelectuales indígenas. Dicha discusión aclaró que la universidad intercultural no era una institución exclusiva para indígenas, sino que admitía a todo tipo de estudiantes, sin discriminar a nadie. Sin embargo, se enfatizó que el modelo intercultural de educación preveía el uso de las lenguas originales en el aula, así como su enseñanza y enriquecimiento. Es más, se aclaró durante las discusiones que el trabajo con los idiomas nativos debería ser central en la universidad, así como la integración de saberes y la inclusión en los esquemas universitarios de las visiones del mundo de los pueblos de Chiapas. Ello explica que se decidiera ubicar la universidad en uno de los municipios de más alta densidad de población indígena y en una ciudad que ha sido centro de una vasta región de población mayoritariamente indígena (alrededor de medio millón de personas): San Cristóbal, de Las Casas.

(6) Ver el importante texto de Julio Rubio Oca, *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

Sin embargo, no hubo unanimidad en el sector académico chiapaneco sobre la propuesta del establecimiento de la universidad intercultural. Hubo grupos que opinaron a favor de fortalecer las universidades públicas que existían en ese momento en Chiapas, dotándolas de mayor presupuesto y mejorando su infraestructura, en lugar de invertir en una nueva universidad. No faltó quien expusiera su rechazo al modelo intercultural argumentando que resultaría discriminatorio. Otros eran escépticos sobre los resultados que la universidad intercultural podía garantizar. Fueron los intelectuales de los pueblos indígenas los que con mayor fuerza apoyaron el proyecto, confiados en la capacidad de los jóvenes que egresaban de los grados de educación media superior, pero que carecían de oportunidad para ingresar a una universidad, así fuese pública.

El esquema de financiamiento de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) está previsto en los convenios firmados entre el Gobierno Federal y el Gobierno Estatal, que estipulan cantidades iguales para el presupuesto universitario. En el año 2009 la universidad ejercerá un total de 31.433.690 pesos mexicanos (aproximadamente 300.000 dólares estadounidenses).

Desde su fundación como Organismo Público Descentralizado del Gobierno del Estado de Chiapas, la UNICH pasó a formar parte de la Comisión para la Educación Superior del Estado (COEPES), organismo que valida las decisiones en materia de educación superior en Chiapas. Ello incluye la aprobación de las licenciaturas ofertadas por todo el sistema de educación superior, el análisis para abrir nuevas opciones en educación superior –incluso nuevos campus universitarios–, la vigilancia para que exista un equilibrio y coordinación entre las instancias de educación superior en Chiapas y, en general, los asuntos que conciernen al desarrollo de la educación superior en el Estado.

El Rector de la Universidad Intercultural de Chiapas asiste regularmente a las reuniones, tanto del llamado Secretariado Conjunto como a las Asambleas Plenarias de la COEPES. De esta manera, la UNICH tiene una presencia activa en los escenarios de la educación superior en el estado, participando en la toma de decisiones que norman la educación superior.

Como institución pública del gobierno del estado, la UNICH está sectorizada en la Secretaría de Educación, a través de la cual gestiona sus asuntos, incluyendo el presupuesto. En la actualidad, la Universidad Intercultural de Chiapas atiende a una matrícula de 1.082 estudiantes: 49% hombres y 51% mujeres. Dichos estudiantes se distribuyen en cuatro programas académicos de la siguiente forma: Comunicación Intercultural, 269 (139 hombres y 130 mujeres); Turismo Alternativo, 288 (166 hombres y 122 mujeres); Lengua y Cultura, 248 (131 hombres y 117 mujeres); y Desarrollo Sustentable, 277 (112 hombres y 165 mujeres). Son atendidos por un total de 22 profesores-investigadores de tiempo completo y 30 profesores de asignatura. De los profesores de tiempo completo (PTC), 25% tienen un doctorado, 62% una maestría y 13% están en vías de doctorarse.

Debe resaltarse que dentro de la COEPES funciona la comisión que estudia los nuevos proyectos que se propondrán al Secretariado Conjunto, y que en ella se incluye al coordinador de planeación de la Universidad Intercultural de Chiapas. Ello ha permitido que la opinión de la UNICH tenga cada vez mayor peso en el sistema de educación superior del estado e incluso que se abran opciones de enseñanza intercultural en otras universidades públicas de la entidad.

En el año 2005 fue fundada la Red de Universidades Interculturales de México (REDUI) que, sin embargo, adquirió rango legal en 2008. El rector de la Universidad Intercultural de Chiapas fue electo Presidente de la REDUI por un período de tres años, a partir de 2007, fecha en que quedó legalmente constituida la Red. La REDUI ha mantenido un intenso calendario de reuniones a lo largo del año, que, en enero de 2009, fue acotado a cuatro reuniones ordinarias anuales más las extraordinarias que sea necesario convocar. Estas reuniones se coordinan con la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, lo que mantiene una estrecha relación entre las instituciones.

Las reuniones de la REDUI han sido vitales para la planeación de los currículos y de los planes de desarrollo, en general, de las universidades interculturales. Han permitido una estrecha vinculación e intercambios entre las nueve universidades interculturales que actualmente operan en México, además de vincular a los rectores entre sí y con los funcionarios federales.

En la actualidad, la discusión en la REDUI se ha concentrado en cómo adaptar los indicadores de los organismos evaluadores de la educación superior en México, para que funcionen en términos del modelo intercultural. La evaluación es un proceso que pone en relación a las universidades a través de la evaluación por pares académicos. El proceso debe iniciarse con un ejercicio de autoevaluación que las instituciones ponen en marcha y sobre el cual recaerá, en mucho, la evaluación externa. En el contexto de la educación superior en México, los procesos de evaluación se inician una vez que la institución ha egresado sus primeras generaciones. En el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, en julio de 2009 egresará a sus primeros cuatrocientos graduados, provenientes de los cuatro programas académicos impartidos en la institución. Ello dará oportunidad de llevar a cabo el proceso de evaluación que implicará a otras instituciones de la REDUI.

Además del ámbito propio de las universidades interculturales, la UNICH ha establecido relaciones con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior de México (ANUIES), organismo que reúne a la mayoría de las instituciones educativas públicas en el país. En términos de la REDUI, se mantienen relaciones de colaboración e información. Pero las universidades interculturales – y la de Chiapas no es la excepción- no están incorporadas a la ANUIES, aunque las decisiones que toma ese organismo pueden afectarlas. La expectativa es que la REDUI crezca y se fortalezca de tal manera, que obtenga un reconocimiento similar al que tiene la ANUIES por parte del Estado Nacional.

Así mismo, la REDUI mantiene una relación constante con el máximo organismo evaluador de la educación en el país: el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL). En varias universidades interculturales, entre ellas la del estado de Chiapas, una parte de los exámenes de selección del alumnado es aplicada directamente por el CENEVAL, lo que garantiza un resultado más confiable.

A través del programa académico de Lengua y Cultura, la UNICH es miembro de la Red Mexicana de Instituciones Formadoras de Antropólogos (REDMIFA), organismo que reúne a las universidades que imparten alguna modalidad antropológica y a las escuelas de antropología de todo el país, incluyendo aquellos programas de postgrado ofertados por instituciones de investigación, como es el caso del Centro de Investigaciones Superiores y Enseñanza en Antropología Social (CIESAS). La membresía en esta Red significa para la UNICH estar al tanto y participar en la planeación de la enseñanza de las disciplinas antropológicas en el país, así como en el singular proyecto nacional Antropología de la Antropología (ADELA), a través del cual se crea conocimiento acerca de los propios antropólogos y su práctica en México.

Además de las relaciones descritas, la Universidad Intercultural de Chiapas ha firmado convenios con universidades nacionales y extranjeras, y con organismos académicos de diversa índole dentro y fuera del país. Entre los convenios nacionales destaca el firmado con la Universidad de Guadalajara, del estado Jalisco, que ha permitido la presencia de destacados académicos de esa institución en la UNICH y el consiguiente enriquecimiento de los cuerpos académicos y la ampliación de los horizontes intelectuales de los estudiantes. Actualmente está en proceso un convenio con la Universidad de Zacatecas, para aprovechar su experiencia en la impartición de un programa académico de medicina alternativa.

Merece destacarse la participación de la UNICH en el Seminario Permanente de Estudios de la Gran Chichimeca, grupo de académicos miembros de varias instituciones en el país, dedicados a fomentar el trabajo antropológico en el Centro Occidente y en el Norte de México. Ello permite a varios académicos de la Universidad Intercultural de Chiapas, tener acceso a una amplia discusión acerca de la variedad cultural en el país y contribuir al conocimiento de la etnología, y la antropología en general, de una parte de México que había sido ignorada por los antropólogos locales.

De los convenios firmados con instituciones extranjeras, destacan los que están vigentes con la Universidad de Gerona y con la Universidad de Alicante, ambas en España. Con ellas existe un constante intercambio de académicos y, en el caso de la UNICH, varios de ellos están cursando sus doctorados en programas ofertados por dichas instituciones. Con la universidad de Gerona, además, y a través de la Cátedra UNESCO, se mantiene un programa de coediciones, lo que ha permitido la publicación de textos en algunos de los idiomas vernáculos de Chiapas en compañía del castellano y el catalán.

Logros y retos de la Universidad Intercultural de Chiapas

El contexto social, político, cultural y económico de Chiapas es particularmente complejo en términos del funcionamiento de la educación, en general, y de la educación superior, en particular. Aunque en el siglo XIX existió el Instituto de Ciencias y Artes, su trayectoria como institución de educación superior fue interrumpida al iniciarse el siglo XX, hasta el año 1995, en que fue refundado a través de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

La educación superior en el siglo XX llegó tarde al estado. No es sino hasta el año 1970 que se funda la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), en medio de múltiples problemas y reacciones locales de diversa índole. Esto quiere decir que, desde la llegada de los gobiernos emanados de la Revolución Mexicana hacia 1920, hasta treinta años antes de la entrada del siglo XXI, los jóvenes de Chiapas que tenían la oportunidad se ausentaban del estado para ingresar a una universidad, al no existir esa institución localmente. No ha sido evaluado el costo social que significó para Chiapas esa emigración de su juventud. Debe tomarse en cuenta que la mayoría de los ausentados en busca de educación superior, no regresaron al Estado. Esta situación ocasionó que la enseñanza de la ciencia en general sea aún nueva en Chiapas, como aún más novedosa es la enseñanza de las ciencias sociales a través de un modelo intercultural. La investigación destinada a producir un conocimiento aplicable a las condiciones de Chiapas, es aún naciente en la entidad.

Durante años, la investigación –sobre todo en ciencias sociales (aunque es similar en Biología y Botánica, por ejemplo)– estuvo en las exclusivas manos de universidades extranjeras, sobre todo estadounidenses. En el caso de la Antropología, por ejemplo, destaca la presencia de la New World Archaeological Foundation, de filiación mormona, y de las universidades de Harvard y Chicago. Por décadas, el conocimiento adquirido acerca de la sociedad y la cultura en Chiapas se escribió en inglés, sin traducciones al castellano y difusión de resultados entre la propia sociedad chiapaneca. Un acto clásico de colonialismo. Por supuesto, ninguno de esos resultados fue aprovechado en la educación en general y menos aún en la educación superior, al no existir las instituciones que lo exigieran.

De esa situación emanan varios de los problemas que enfrenta la educación superior en Chiapas, siendo uno de los más destacados el insuficiente número de docentes capaces de combinar su actividad en el aula con las tareas de investigación. Teniendo en cuenta lo anterior, no es sorpresa que en el estado de Chiapas exista una de las poblaciones académicas con menor presencia nacional en términos de organismos como el Sistema Nacional de Investigadores o el Sistema Nacional de Creadores.

En los últimos veinte años ha sido notable el esfuerzo por instalar en Chiapas un sistema público de educación superior que abarque no sólo la complejidad de las áreas del conocimiento, sino que ofrezca oportunidades a los jóvenes de las variadas regiones del estado. De esta manera, entre 1995 y 2006, se han fundado en Chiapas, además de la Universidad de Ciencias y Artes, el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez, la Universidad Tecnológica de la Selva, el Instituto Tecnológico de Cintalapa, la Uni-

versidad Politécnica de Chiapas y la Universidad Intercultural de Chiapas. Con sólo observar las fechas, resalta la obiedad de que la educación superior es una novedad en Chiapas.

Además de los aspectos señalados, un problema importante de la educación superior en Chiapas es la distribución de las instituciones. Así, el norte del estado está sin cubrirse mientras que otras regiones, fuera del centro, permanecen con coberturas insuficientes. La misma ciudad y municipio de San Cristóbal, con la importancia que tiene, no contaba con centros universitarios fuera de la antigua Escuela de Derecho, hasta que en la década de 1970 se instaló la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH y, en 2004, la Universidad Intercultural de Chiapas. Ante ello, han cobrado una importancia singular los proyectos de apertura en 2009 de tres unidades más de la UNICH: una en el municipio Las Margaritas, otra en el municipio Oxchuc y otra en el municipio Yajalón.

El municipio Las Margaritas, junto con los municipios La Trinitaria y Altamirano, reúne a la mayor concentración del pueblo *tojolabal*, idioma del tronco maya, que aún cuenta con unos 25.031 hablantes. Este municipio ha sido particularmente insistente en su solicitud de contar con una unidad de la Universidad Intercultural de Chiapas, demandando particularmente el programa académico de Turismo Alternativo, al que se le agregará el de Lengua y Cultura. El proyecto estima abrir esta unidad en septiembre de 2009.

El municipio Yajalón, además de la población mestiza, está habitado por *tzeltales* y por *ch'oles*. Ambos idiomas pertenecen al tronco maya. El *tzeltal* cuenta con un universo de un poco más de 300.000 hablantes, 57% de los cuales es monolingüe. Conforman el grupo de mayor dinámica en el actual panorama lingüístico de Chiapas. La unidad de la UNICH en Yajalón representa la inauguración de la educación superior en ese municipio, al igual que en el de Oxchuc, también *tzeltal* pero situado en el ámbito de los altos de Chiapas. En el caso de Yajalón, los programas académicos con los que abrirá la UNICH son el de Desarrollo Sustentable y el de Lengua y Cultura. En Oxchuc, se repiten los programas de Lengua y Cultura y Turismo Alternativo.

El pueblo *ch'ol* habita en el norte del estado, en municipios como Palenque, Tila, Sabanilla, Tumbalá y Salto de Agua, y una parte del municipio Yajalón. Su universo de hablantes está compuesto por cerca de 120.000 personas, de las cuales 60% son monolingües.

La instalación de tres unidades de la Universidad Intercultural de Chiapas en los municipios indicados plantea varios retos. El principal de ellos es el del personal docente. Sobre todo, contar con académicos que provengan de los universos lingüísticos y culturales a los que pertenecen los municipios aludidos. Los hay en número variable, según el grupo etnolingüístico al que pertenezcan, que han egresado de diversos programas de postgrado en Lingüística en particular y en Ciencias Sociales en general, especialmente, en Antropología. Además de que la UNICH deberá incorporarlos, será necesaria la participación de académicos experimentados en la investigación y en las tareas de vinculación que habrá que desarrollar en los municipios. Reto importante

representa abrir estas unidades en pequeñas ciudades y en municipios que desconocen la presencia de instituciones académicas, con lo que ello implica en términos de infraestructura: desde la vivienda, hasta los servicios que demanda el personal de una institución de educación superior.

Por otra parte, también es un reto la adaptación de los propios académicos a las condiciones locales y las estrategias que deberán aplicarse para introducir los servicios que demandan sin alterar la vida local.

El ámbito de problemas a resolver es complejo. Además de lo señalado, debe pensarse en los académicos que tienen familia e hijos en edad escolar. ¿Cómo garantizar una educación de calidad para ellos? ¿Cómo ofrecer a la familia en general un nivel de vida aceptable? Factores como esos pueden cobrar una importancia que impida la contratación de académicos solventes, si no se satisfacen las exigencias elementales para garantizar a la familia condiciones de vida aceptables. En un estado como Chiapas, tales factores cobran una importancia de primer orden. El solo garantizar la electricidad es un problema mayor. En la propia ciudad de San Cristóbal, Las Casas, la tercera en importancia en el estado, servicios como la dotación de agua y de electricidad distan mucho de ser eficientes.

En los municipios en los que se abrirán las nuevas unidades de la UNICH, este tipo de problemas se multiplican. ¿Cómo garantizar el funcionamiento de la Internet? Habrá que prever días, y aún semanas, en que el servicio de electricidad será deficiente y en que las conexiones para operar aceptablemente las computadoras sean inexistentes, como de hecho lo son.

La operación vespertina o nocturna de las instalaciones universitarias es otro reto, así como la instalación de los servicios de cómputo, tanto los usados para fines escolares como los que corresponden a las tareas administrativas. El uso de equipos de proyección en las aulas, en las condiciones descritas, es otro reto. Las unidades universitarias deberán contar con plantas de energía propias que permitan el funcionamiento normal de los equipos. Todo ello afecta las partidas presupuestales de inicio que contemplan la construcción de aulas, bibliotecas, oficinas y cafetería. También afecta a los presupuestos asignados para la ampliación de la matrícula y la dotación de equipos a las nuevas unidades.

Se necesita un parque vehicular elemental, un número adecuado de computadoras, no sólo para atender a los estudiantes sino para dotar a los académicos y al personal administrativo con los elementos esenciales de trabajo. A todo ello se suman los cañones de proyección, pantallas, equipamiento de las aulas y de los edificios universitarios en general.

Los retos –como se ve– son complejos y en resolverlos se está dedicando un notable esfuerzo en la Universidad Intercultural de Chiapas. En la actualidad, un grupo de planificadores de la UNICH trabaja en los tres municipios para informar a la población en general y a los jóvenes que aspiran al ingreso, respecto a lo que implica la apertura de estas unidades. Más aún, este grupo está preparando –en los tres muni-

cipios- la adaptación de los mapas curriculares de los tres programas académicos que se ofertarán.

La negociación con las autoridades municipales incluye la cesión de un terreno a la UNICH, la dotación de infraestructura elemental (agua, electricidad, comunicación) y, en general, las condiciones básicas para garantizar el funcionamiento adecuado de las unidades. Con la apertura de estas unidades, el estudiantado inscrito en la Universidad Intercultural de Chiapas aumentará por lo menos en 400 alumnos, número que dejará más o menos intacta a la población actual de 1.082 estudiantes, debido a que en el mes de julio egresarán, precisamente, 400.

En cada una de las tres unidades proyectadas operará una extensión del Centro de Investigaciones de las Lenguas, asumido como una de las columnas vertebrales en el modelo de educación superior intercultural. El reto no es sólo encontrar a los académicos capacitados, aunque es uno de los mayores, sino establecer el uso de los idiomas locales como un vehículo de comunicación en la unidad universitaria.

El trabajo con las lenguas locales adquiere una dimensión especial, dada la variación lingüística que caracteriza a Chiapas. No se trata de desplazar al castellano, sino de equiparar a los idiomas locales con la lengua franca de la nación. Ello implica la introducción del vocabulario académico en esas lenguas, lo que significa para los hablantes la introducción de nuevos vocablos y, más allá, la operación de esquemas lingüísticos extraños a la población. Estos factores representan un reto a la articulación de la vida universitaria con la vida de la comunidad de la que formará parte. No es un problema menor. Demanda la articulación del mundo universitario con el universo cultural y social local en condiciones tales, que no signifique la disrupción de la vida local sino su enriquecimiento. De otra manera, los universitarios quedarían aislados de su entorno con las consecuencias que ello acarrea.

A lo anterior está relacionada la labor de difusión cultural en general y del conocimiento universitario en particular, que tendrán que desplegar las nuevas unidades de la UNICH. La tarea es doble: por una parte, se trata de la difusión al interior de la unidad universitaria y, por el otro, de una oferta al público en general. El reto va desde la generación de una demanda de servicios de información universitaria en su más amplia acepción, hasta la puesta en marcha de estrategias viables para acercar a las comunidades al orbe universitario.

La sola introducción del cine, no sólo en el ámbito propiamente universitario sino en la comunidad, es un reto de particular complejidad. A ello se suma la construcción paulatina de un ámbito de difusión de ideas, planteamientos, propuestas de varia índole, que tendrán que conformar un universo de difusión que pone en contacto al mundo local con el exterior. Los idiomas locales deberán estar presentes en este proceso, como parte de una estrategia imprescindible para dotarlos de prestigio y dinámica actual. Insistir en que este proceso debe ser cuidadoso para no provocar rupturas y desigualdades en el mundo comunitario, es una tarea igualmente importante. Es, además, parte del contexto para formar a los estudiantes en los planteamientos de la interculturalidad como articulación de la diversidad. Es lo que debe observarse en la

vida cotidiana, en las prácticas de los universitarios de cara a su propia gente. No se trata de «difundir» la cultura como tal, sino de articular un universo intercultural, en el que cada parte no sólo se sabe distinguir sino que disfruta y entiende los aportes del otro.

La UNICH y sus unidades universitarias, afrontan el reto de enseñar a la sociedad a vivir la interculturalidad e instalarla en la cotidianidad. Ello trasciende la pura tarea de transmitir el conocimiento, para situar al modelo de educación superior intercultural en un plano que exige incorporar al mundo local al orbe universitario y, viceversa, insertar al mundo universitario en la localidad. Quizá es el reto más complejo de todos los que afronta la educación superior intercultural en una sociedad con las características de Chiapas.

Los retos y problemas enunciados se hacen claros a la luz de la experiencia vivida en estos cuatro años de operación del modelo de educación superior intercultural en Chiapas. El camino recorrido es aún corto, pero los procesos ya enseñan sus tendencias y anuncian sus resultados.

Una primera consecuencia de la revitalización de las lenguas vernáculas, es el aumento de su uso en la propia comunidad universitaria. Es característico de la vida escolar en la UNICH escuchar en los pasillos las conversaciones sostenidas en algunos de los idiomas que se manejan en la institución: *tojolabal*, *zoque*, *tseltal*, *ch'ol* o *tsotsil*. En los actos académicos abiertos al público, se suele iniciar con introducciones en los idiomas vernáculos antes de usar el castellano.

En los próximos meses de este año (2009), se instalará en la UNICH un laboratorio de comunicación, que incluye equipo de transmisión de radio y televisión. Varios programas serán lanzados en alguna de las lenguas originales, enfatizando los noticieros y aquellos que informen acerca de otros pueblos.

Otro de los renglones del trabajo con los idiomas vernáculos es la publicación multilingüe. Recientemente ha salido de la imprenta el libro *Arte Sacro Zoque*, editado en convenio con la Universidad de Gerona y la Cátedra UNESCO, publicado en *zoque*, catalán y castellano. Se ha programado una amplia presentación de la obra, especialmente en los pueblos *zoques*, para mostrar a las comunidades un resultado concreto del trabajo en la UNICH con las lenguas chiapanecas.

Las acciones de vinculación son atendidas de manera enfática en la Universidad Intercultural de Chiapas. La concepción desde la que se establece la vinculación, difiere de las universidades públicas convencionales. En estas últimas se enfatiza la relación con los grandes complejos productivos, buscando el constante acoplamiento de los planes de estudio a las necesidades de la gran industria. En la UNICH se busca la relación con las propias comunidades, a través de programas concretos diseñados para hacer más eficiente la producción de alimentos o la explotación del medio ambiente en general. Es en el contexto de estos programas que se insertan los conocimientos locales y se les combina con los aprendizajes universitarios.

A través del programa de servicio social, se coloca a los estudiantes en diferentes ámbitos de la actividad productiva buscando la aplicación de lo aprendido, además de fomentar la imaginación para traer los conocimientos tradicionales al terreno de la práctica profesional. Dada la complejidad de este ejercicio y la amplitud de ámbitos idóneos para ejercer la vinculación, se estableció una coordinación de vinculación universitaria y servicio social, cuya responsabilidad es atender esta área de importancia creciente no sólo en la vida universitaria, sino en el diseño de los planes de estudio y los proyectos de investigación de los cuerpos académicos.

Hasta el momento, destacan los proyectos vinculados al Instituto de Historia Natural (IHN) y el financiado por la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). En el primer proyecto se ha capacitado a los estudiantes de Desarrollo Sustentable en el manejo de las áreas protegidas y la elaboración de los dictámenes que pueden concluir en el decreto de un área protegida. En Chiapas, este renglón es vital porque la deforestación ha sido y sigue siendo un problema grave, al que se une la práctica de una agricultura de tumba, roza y quema que acaba con los bosques y el suelo.

Así mismo, existen proyectos como el nombrado «tomate de árbol» que, al tiempo que experimenta, enseña nuevas tecnologías a los estudiantes. En el caso de este proyecto, financiado por la CDI, se ha logrado la producción de mermelada de tomate y su envase y distribución en las comunidades para fomentar su producción.

Experiencias sobresalientes de la Universidad Intercultural de Chiapas

Fundada en diciembre del año 2004, la experiencia más sobresaliente de la Universidad Intercultural de Chiapas es su pronta presencia en la sociedad chiapaneca. En un lapso corto (sólo cuatro años), la universidad ha logrado que sus actividades se conozcan y se valoren en forma positiva. Ello se debe a la intensa actividad desplegada por la comunidad universitaria para relacionarse con su entorno y a la vinculación con instituciones públicas, tanto locales como nacionales. A ello se le une el éxito en la gestión de recursos, que ha resultado en la terminación de tres de las cuatro fases de construcción de la ciudad universitaria intercultural y el rápido aumento de la matrícula, que en tres años se ha duplicado. Con la inauguración de tres unidades más, la UNICH mantendrá su ritmo de matriculación, convirtiéndose en el recinto universitario que atiende al mayor número de estudiantes indígenas en el país.

Otra experiencia sobresaliente en la UNICH, es la docencia vinculada al uso de las lenguas vernáculas y al castellano como lengua franca de México. En este sentido, han sido los académicos de la Universidad Intercultural de Chiapas quienes han diseñado los programas de enseñanza de las lenguas para hablantes y para no hablantes. El resultado es que los mismos estudiantes han exigido cada vez mayor rigor en estos programas y mayor frecuencia de horas en su enseñanza.

Vinculada a esa experiencia, el Centro de Lenguas ha celebrado varios congresos en los que se ha debatido con amplitud el problema de cómo revitalizar las lenguas vernáculas no sólo de Chiapas sino de México. Especialmente importante en este renglón ha sido la presencia de la Academia de la Lengua Maya de Guatemala, que tiene una experiencia consolidada en diseñar gramáticas, diccionarios, vocabularios y publicaciones en general, lo que ha aumentado el número de lectores en lenguas mayas en Guatemala. La UNICH ha firmado un convenio de colaboración con esta academia, con vistas a aprovechar su experiencia en el ámbito universitario y lograr un avance de calidad en el uso de las lenguas vernáculas en programas de docencia.

Durante el sexenio pasado (2000-2006), el Gobierno Federal creó el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) con el propósito de contar con un instrumento de política pública capaz de dinamizar el uso de las lenguas vernáculas de México, diseñar programas para su enriquecimiento y fomentar su uso en todo el territorio nacional. Una consecuencia importante de la actividad de esta institución ha sido la promulgación de la Ley de Derechos Lingüísticos, que con claridad señala a todos los idiomas hablados en México como nacionales, sin reconocer una lengua oficial.

Por historia y costumbre, el castellano es la lengua franca en un país en el que aún existen 60 idiomas vivos más sus variantes. La universidad intercultural de Chiapas ha firmado un convenio con el INALI para traducir al *tseltal* y al *tsotsil*, primeramente, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y el Himno Nacional. Esta tarea ha recaído en el Centro de Lenguas de la universidad. Esta está siendo una experiencia sobresaliente en el ámbito de la UNICH, pues ha obligado a preparar traductores profesionales y a diseñar programas para lograr la normalización de las lenguas de Chiapas. Es una tarea compleja y exigente. Se contempla como resultado de la misma, no sólo la emisión de un documento tan básico como lo es la Constitución Política sino la elaboración de instrumentos adecuados para la enseñanza de los idiomas y el fomento de la lectura. Para ello, se requerirá preparar a escritores en lenguas vernáculas que estén capacitados para desempeñar un amplio abanico de tareas.

En el ámbito local, una importante experiencia de la UNICH ha sido la traducción de la Ley de Transparencia del Estado al *tsotsil* y al *tseltal*. Relacionada a esta experiencia, la UNICH y el Instituto de Acceso a la Información Pública emitieron un concurso con el tema de la transparencia, al que respondieron diferentes sectores de la sociedad chiapaneca. Un grupo de tres estudiantes de la UNICH, que redactaron en conjunto el texto presentado a concurso, alcanzó el tercer lugar; lo que ha despertado aún más el interés en este certamen que será convocado anualmente.

Esta participación estudiantil en certámenes de orden literario deriva de la experiencia que ha tenido la institución en convocar a escritores sobresalientes, tanto locales como nacionales, a diálogos con la comunidad universitaria intercultural. Estos encuentros son atendidos con especial atención por los alumnos que, en formas distintas, manifiestan su interés por el aspecto lingüístico y literario.

La notable orientación literaria de la UNICH permitió que en la ciudad universitaria intercultural fuese inaugurada la Cátedra Jaime Sabines, instaurada por el gobierno del estado. El día 3 de marzo de 2009, el escritor José Emilio Pacheco dictó la conferencia magistral que inauguró el ciclo de la Cátedra, ante más de un millar de personas, la mayoría estudiantes y miembros de la comunidad universitaria intercultural. Este tipo de acontecimientos estimulan el uso de las lenguas vernáculas y van colocando al castellano en su papel de lengua franca que articula las hablas de México. Es un proceso que no había merecido la atención de los estudiosos, que cobra mayor importancia y complejidad, situando a la cuestión lingüística en los primeros planos de la atención nacional.

Dada la importancia arraigada de la literatura en una sociedad como la de Chiapas, con una notable vocación hacia el uso de la palabra, el programa académico de la licenciatura en Lengua y Cultura cobra relevancia no sólo como una alternativa para el manejo profesional de las lenguas, sino como un medio de vinculación con la sociedad. El diálogo con la literatura, solicitado cada vez con mayor insistencia por los alumnos de la UNICH, ha provocado la emergencia de condiciones que harían propicio un programa académico, complementario del de Lengua y Cultura, actualmente en funciones. La orientación de ese programa tendría que ser intercultural, es decir, diseñado para fomentar no sólo el conocimiento de las literaturas de los pueblos del mundo, sino su uso como medio para el conocimiento y el intercambio cultural. La UNICH está en el umbral de establecer condiciones que permitan una experiencia como la descrita y consolidar un ámbito universitario cosmopolita, lo que redundaría en la formación de un estudiante con características muy propias.

Otra experiencia sobresaliente en la trayectoria de la UNICH ha sido la celebración en sus instalaciones del Primer Congreso Nacional de Estudiantes de Universidades Interculturales, celebrado en 2008. Asistieron más de cien estudiantes inscritos en alguna de las nueve universidades interculturales que operan en México, y se recibieron alrededor de 60 ponencias.

El Congreso abrió las puertas al intercambio de estudiantes y a la celebración anual de un encuentro similar. Como experiencia para la UNICH, significó apreciar las similitudes y las diferencias de los contextos de los que proceden los estudiantes de educación superior que cursan estudios en el modelo intercultural. Más aún, probó la capacidad local para la organización exitosa de un encuentro que exigió disciplina, concentración y eficacia, además de un manejo logístico eficiente. El Congreso contactó a estudiantes que viven en regiones distintas entre sí y que proceden de sectores de la población mexicana para quienes este tipo de experiencias resulta completamente nueva. Para los estudiantes de la UNICH, e incluso para sus académicos, la experiencia del Congreso estimuló aún más la discusión acerca de la variedad cultural de México y el potencial que encierra en la solución de los grandes problemas nacionales.

Un momento sobresaliente en la vida universitaria ocurrió durante el aniversario del movimiento estudiantil de 1968, en octubre de 2008. Como se reconoce ampliamente, los sucesos desatados en julio del año 1968 que culminaron con la masacre de la noche del 3 de octubre en Tlatelolco, Ciudad de México, repercutieron en cam-

bios políticos, culturales y sociales, al grado de que se habla de aquel año como un parte aguas en la historia contemporánea del país. Año tras año, en diferentes ciudades mexicanas, pero sobre todo en Ciudad de México, se celebra una marcha para conmemorar el año de 1968.

Al acercarse la fecha del 2 de octubre de 2008, los estudiantes de la UNICH plantearon la celebración no de una marcha, sino de una semana informativa que los situara en el contexto de la época. De esta manera, los estudiantes diseñaron un programa de actividades que incluyó exhibición de películas, conferencias, mesas redondas y sesiones literarias. Lo notable fue la actitud estudiantil de conocer qué había pasado más allá de la celebración de actos políticos a los que muchos acuden sin saber por qué. Ello señala que el ámbito universitario intercultural está logrando cimentar una actitud hacia el conocimiento de la sociedad y, derivado de ello, una acción consecuente.

En la UNICH se ha insistido en que, independientemente del contexto cultural, la adquisición de una actitud crítica, analítica, resulta indispensable para llegar al conocimiento y su aplicación. La organización de esos actos alrededor de los sucesos de 1968, demostró que ello está presente entre los estudiantes.

En este recuento de experiencias sobresalientes de la Universidad Intercultural de Chiapas, no debe dejar de mencionarse el lugar adquirido por la fotografía, no solamente desde el ángulo del arte, sino como instrumento para auxiliar la comprensión de la variedad cultural. La experiencia se inicia en el año 2007, con el diseño de un proyecto nombrado «Un día en la vida de los Chiapanecos». La idea de este proyecto es convocar a fotógrafos, profesionales y aficionados, para que, desde el momento en que despunta el día, inicien la fotografía de algún personaje previamente seleccionado y lo muestren hasta que termine sus actividades.

Una variante de este planteamiento, que no ha sido posible llevar a la práctica, es convocar a una serie de fotógrafos profesionales para que, en un día previamente escogido, fotografíen lo que les llame la atención, finalizando la actividad al iniciarse el siguiente día.

En el caso de la UNICH, se convocó a fotógrafos profesionales, a fotógrafos aficionados y a la comunidad académica a participar en un concurso previamente diseñado, con premios para cada categoría, y presentar a un chiapaneco durante un día de su vida. La respuesta rebasó las expectativas. Se recibieron cientos de trabajos que exigieron un trabajo minucioso e intenso del jurado calificador.

La Universidad Intercultural de Chiapas se hizo de un acervo excepcional de fotografía que no sólo muestra la variedad cultural del estado, sino que está siendo usado como material didáctico. Pero reveló también el interés notable que los pueblos indígenas de Chiapas muestran por la fotografía y la imagen en general. Cuando se recuerda que las culturas originales usaban la imagen como complemento de la oralidad, se tiene una explicación de ese interés. Cada fotografía es una historia que el fotógrafo desea narrar, un suceso que es importante para la comunidad de la que procede el

fotógrafo. Este concurso permitió descubrir la vigencia de añejas prácticas culturales que pueden ser puestas al día a través de la tecnología contemporánea, como las nuevas cámaras de fotografiar o las posibilidades del video.

Así mismo, el material reunido ha permitido a la universidad intercultural diseñar varias exposiciones que circulan por el estado y que despiertan la discusión y las preguntas acerca de la composición cultural de la sociedad en Chiapas.

La experiencia del concurso de fotografía resultó también en una serie espléndida donde la mujer chiapaneca es la protagonista. Uno de los académicos de la universidad, fotógrafo por vocación, Martín Barrios, preparó la serie titulada «Mujeres» que mereció ser inaugurada y expuesta en el Palacio Nacional en Ciudad de México, en mayo de 2009. Con ello ha culminado una etapa y ha empezado otra donde la fotografía se ha convertido en un instrumento eficaz para mostrar la variedad cultural chiapaneca, ilustrar el significado de la interculturalidad y diseñar material didáctico que es producido por los estudiantes y académicos que lo aplicarán en la experiencia de docencia y aprendizaje.

Las experiencias expuestas apuntan la configuración de un ámbito que está rebasando los propósitos meramente académicos buscados en una institución de educación superior. La ciudad universitaria intercultural en Chiapas, se ha ido conformando como un ámbito modelo del potencial de las relaciones interculturales y su papel para diseñar mejores vías de convivencia en una sociedad como la de Chiapas. Un momento especial de este proceso vendrá en julio de 2009, al egresar cuatrocientos estudiantes graduados que se insertarán en los nuevos nichos del mercado de trabajo y que pondrán en marcha un proceso nuevo en el estado. Aquí se iniciará la tarea de seguir a los egresados y medir su influencia en la sociedad y la eficacia del modelo intercultural de educación superior aplicado en Chiapas.

Reflexiones finales y recomendaciones

En el proceso de conformación de una sociedad nacional, México ha sido caracterizado, entre otros factores, por el contraste entre indios y no indios. La categoría de indio, como lo demostró Guillermo Bonfil, es un resultado de la situación colonial y alude a una configuración inventada por los colonizadores españoles. Esa colectividad cultural que encierra el término indio no existe como tal. Lo que existe es la variedad de las culturas originales, la diferencia entre los grupos humanos y pueblos que habitan el territorio de la actual nación mexicana desde tiempos inmemoriales.

El ojo imperial no distinguió la variedad de la cultura. Paganos todos desde el punto de vista del cristianismo, no tenía importancia distinguirlos en sus particularidades. Este prejuicio fue heredado por la sociedad criolla que se erigió en dominante de la naciente sociedad nacional mexicana en el siglo XIX. Los intelectuales de la época, sobre todo los liberales, estaban convencidos de la inviabilidad de las sociedades llamadas indígenas, hablantes de lenguas extrañas al castellano, con convicciones

culturales contrastantes con las criollas y con actitudes que estorbaban, a su juicio, el progreso de la nación.

El problema central para la configuración de la nación, era asimilar a esas culturas al modelo cultural nacional y al mestizo, proclamado desde la óptica criolla, como el protagonista de la historia nacional. Finalizaba el siglo XVIII al momento en que un liberal, Fray Matías de Córdova, escribía un texto en tierras chiapanecas titulado «El por qué los indios deben vestir y calzar a la española y manera de lograrlo sin coacción y sin violencia» (1798) que, visto a la distancia, es el primer manifiesto de lo que vendría a conocerse como el indigenismo mexicano.

Con la herencia del pensamiento liberal, la Revolución Mexicana de 1910 instaló un régimen nacionalista, poco inclinado al clero y más bien de origen de clase media. Uno de los Presidentes señeros de esa Revolución, el General Lázaro Cárdenas del Río, no sólo expropió el petróleo sino que inauguró las instituciones que le permitieron al país su crecimiento y desarrollo. Pero no abandonó el pensamiento, profundamente enraizado, de que las sociedades indígenas deberían asimilarse a la cultura nacional, elaborada por los mestizos y necesaria en un país con una frontera incómoda como la del norte.

Fueron precisamente los antropólogos quienes diseñaron para el Estado Nacional Mexicano la política indigenista, llamada a ser el instrumento para lograr la incorporación y asimilación del indio a la sociedad y la cultura nacionales.

En otras palabras, el indigenismo mexicano formó parte del planteamiento nacionalista como una estrategia para desaparecer la variedad cultural mexicana, concebida como obstáculo para elaborar un Estado Nacional sólido. Una generación completa de antropólogos puso su inteligencia y energía al servicio del indigenismo, convencidos de su tarea nacionalista. Los nombres de Manuel Gamio, Miguel Othón de Mendizábal, Alfonso Caso, Moisés Sáenz, Julio de la Fuente, Alfonso Villarojas o Gonzalo Aguirre Beltrán, invocan los momentos culminantes del indigenismo mexicano. El concepto de aculturación fue central en ese planteamiento y se elevó al rango de estrategia nacional para conseguir la asimilación del indio. Se creó el Instituto Nacional Indigenista (1940), cuyo primer centro coordinador fue instalado en Chiapas, en la ciudad de San Cristóbal, Las Casas.

La inducción de la aculturación del indio fue un propósito consciente del Estado Nacional Mexicano. En consecuencia, las agencias del Estado se orientaron a excluir no al indio como individuo, sino a las culturas y lenguas originales, de todo simbolismo nacional. Sólo quedó el águila devorando a una serpiente, el símbolo de la fundación de la Gran Tenochtitlán, como presencia india en la bandera nacional.

Lo que aquí nos interesa destacar es que, en el contexto del indigenismo, la variedad de la cultura fue excluida de los programas educativos mexicanos, vistos también como instrumentos de aculturación y mecanismos de homogeneización cultural de la población. Chiapas fue uno de los primeros estados en los que se aplicó con insistencia este esquema de aculturación, preparando a «promotores culturales»

aculturados para que sirvieran de guías en el camino hacia la asimilación. La educación bilingüe-bicultural quedó como intención en el mejor de los casos, o como un mecanismo pervertido para lograr la aculturación y la asimilación. Todo el sistema educativo mexicano se transformó en una enorme maquinaria para hacer desaparecer la variedad cultural de México.

El indigenismo caminó sin obstáculos la primera mitad del siglo XX. La resistencia venía de los propios pueblos indígenas que se las ingeniaron para mantener su cosmovisión en práctica, aún a sabiendas de que ello les acarrearía el disgusto del Estado.

En una sociedad como la de Chiapas, el racismo veía aún las políticas indigenistas como subversivas. Al indio había que desaparecerlo sin más o usarlo como bestia de carga. El Estado no tenía —a los ojos de la oligarquía chiapaneca— por qué preocuparse de diseñar, y menos de poner en práctica, políticas para asimilar lo inasimilable. El sistema educativo local fue usado intensamente para denigrar a las culturas locales, calificando a sus idiomas de «dialectos primitivos» y a su bagaje cultural en «supersticiones» sin fundamento. El desprestigio de las culturas indígenas en Chiapas alentó acciones bárbaras, matanzas y expresiones extremas del racismo.

A nivel nacional, sólo la antropología, en paradójico contraste, descubría la riqueza de los mundos indios al etnografiar su vida y difundir sus rasgos a través de una colección publicada por la misma institución que alentaba su asimilación: el Instituto Nacional Indigenista. Fue tan amplio el prestigio de este último, como para provocar la creación de institutos similares no sólo en América Latina sino en los Estados Unidos y Canadá. El indigenismo mexicano era el modelo para elaborar Estados Nacionales monoculturales y fomentar el nacionalismo como sostén de las sociedades donde el proceso tenía lugar. Más todavía, bajo la inspiración mexicana se estableció el Instituto Indigenista Interamericano, puesto bajo la responsabilidad de la Organización de Estados Americanos (OEA) y con sede en Ciudad de México. Precisamente Gonzalo Aguirre Beltrán fue su primer Director. En contraste, el Instituto editó la revista más importante hasta ahora que difundió las características de los mundos indios americanos: América Indígena, lamentablemente desaparecida junto con la institución que la patrocinaba.

El dominio del indigenismo no permitía imaginar siquiera la presencia de las culturas indias en las aulas mexicanas, en ninguno de los niveles educativos. Aún la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) estaba fuera del ámbito universitario y funcionaba —como lo sigue haciendo— como un departamento del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).

Los niños y jóvenes indígenas en general, asistían a escuelas diseñadas para lograr su aculturación, viviendo situaciones de extrema dificultad e intenso estrés emocional. En esas escuelas, un profesorado a su vez aculturado, enseñaba que lo propio no tenía sentido, que había que aprender castellano y despojarse de la indianidad para lograr vivir en México.

Una de las insistencias más frecuentes era la de abandonar la lengua, tachada de habla primitiva, sin mayor utilidad en la sociedad contemporánea. El otro ataque se centraba en la medicina tradicional, en los conocimientos de herbolaria, tenidos como columnas vertebrales de la resistencia indígena.

La infraestructura educativa en las regiones indígenas era deplorable y, en no pocas regiones del México actual, continúan siéndolo. Cientos de escuelas carecían o carecen de techos, pizarrones o mobiliario elemental para permitir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ni un solo recinto universitario se construyó en las regiones indígenas hasta que se introdujo el modelo intercultural.

La crítica al indigenismo mexicano como una concepción antropológica y como una política de Estado, surgió lentamente en la misma Escuela Nacional de Antropología e Historia, quizá derivada de la discusión de la propia etnografía de los pueblos indios. Al iniciarse los años 1960, el examen del indigenismo como teoría antropológica y como instrumento de asimilación, cobró importancia.

El año 1968 es una fecha clave porque en su contexto se consolidó la crítica al indigenismo. Sólo dos años después, en 1970, se publicaría el libro colectivo «De eso que llaman antropología mexicana», donde una generación joven, encabezada por Guillermo Bonfil, hizo un planteamiento demoledor del indigenismo. A partir de esa publicación, se inicia también el desprestigio académico del concepto de aculturación y la búsqueda de un sustituto, que contribuyera a inaugurar una situación distinta. Parte de esa búsqueda es el concepto de México Profundo propuesto por Guillermo Bonfil en un célebre libro.

La discusión sobre el derecho a la diferencia acercaba el reconocimiento de la variedad cultural, mientras los indigenistas perdían argumentos. Sobre todo, no pudieron responder a la pregunta de con qué derecho y basados en qué, decretaban la muerte de la variedad de la cultura. ¿No era eso mismo traicionar a la propia antropología? Los indigenistas se batieron en retirada.

El 1 de enero de 1994, la insurrección del Ejército Zapatista de Liberación Nacional continuó colocando la cuestión indígena en los primeros planos de la atención nacional. Los propios Acuerdos de San Andrés, jamás cumplidos por el Estado Nacional Mexicano, introdujeron nuevamente el debate en torno a la educación en las regiones indígenas.

El Presidente Salinas de Gortari, en el mismo año de 1994, estableció la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), basado en los resultados de la Comisión Autónoma para la Paz en Chiapas. Al cambio de partido en el poder en el año 2000, el indigenismo mexicano era un cadáver. El Instituto Nacional Indigenista continuó existiendo en los primeros meses del gobierno de Vicente Fox, pero fue suprimido y sus funciones de atención a las demandas de los pueblos indios se transfirieron en definitiva a la CDI.

En ese contexto, y bajo el planteamiento de Silvia Shmelkes, se establece la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública y sectorizada en la Sub-Secretaría de Educación Superior, que en aquellos años ocupó Julio Rubio Oca. Por vez primera, se introdujo oficialmente el modelo intercultural en la educación mexicana; sin que, en general, los educadores o los estudiosos de la educación lo conocieran.

En el caso de Chiapas, la situación de la Antropología, en particular, y de las ciencias sociales, en general, al arribar el año 2000 exhibía cambios importantes. El más destacado de ellos era la existencia de instituciones de investigación locales que habían logrado arraigar a un número importante de académicos.

No obstante, el concepto de interculturalidad no se había discutido, ni siquiera introducido, en el vocabulario académico local. En años pasados, el indigenista Gonzalo Aguirre Beltrán planteó la existencia de «regiones interculturales de refugio», usando en sentido negativo el concepto de interculturalidad. Para Aguirre Beltrán, la interculturalidad, que no es más que la relación establecida entre culturas diferentes, era negativa en el contexto de las relaciones indio/ladino (mestizos). Para que esas relaciones negativas desaparecieran de la sociedad mexicana, abriendo paso a situaciones de equidad, era necesaria la desaparición cultural del indio y su asimilación a la cultura nacional. Esta tradición del pensamiento antropológico, ya caduca en el año 2000, arrastraba al concepto de interculturalidad con un sentido negativo, rechazado por la amplia mayoría de los académicos radicados en Chiapas.

Lo anterior se manifestó al llegar a Chiapas, en los inicios del año de 2004, el planteamiento de establecer una universidad intercultural. La discusión que provocó el concepto se orientaba a aconsejar al gobierno local la no apertura de otra universidad pública, además con un modelo percibido como difuso; y en su lugar incrementar los apoyos a las universidades existentes y a los centros de investigación localizados en el estado. Se tendió a equiparar el concepto de interculturalidad con sociedades indígenas y, derivado de ello, se percibió al modelo universitario intercultural como discriminatorio hacia otros sectores de la sociedad. Se argumentó que lo que menos necesitaba Chiapas era la operación de un modelo excluyente en una sociedad que arrastra una historia ignominiosa al respecto. ¡Que los indios acudan a las universidades públicas!, se concluía.

Sin embargo, en el contexto de la discusión, los intelectuales indígenas de Chiapas plantearon que, por un lado, lo intercultural no era sinónimo de indígena y, por el otro, el propio concepto de interculturalidad podía usarse también en un planteamiento de reconfiguración de las relaciones entre Estado Nacional y pueblos indios. Este planteamiento, apoyado por algunos antropólogos –entre ellos el autor de este texto–, abrió el camino para establecer la Universidad Intercultural de Chiapas.

Desde la perspectiva de esa experiencia, el concepto de interculturalidad se erige como un sustituto que desplaza al de aculturación. No es esta lo que debe fomentarse, sino una interculturalidad que tienda a la equidad entre culturas diferentes. El sistema

universitario intercultural debe estar orientado hacia este fin y, por lo tanto, el modelo no sólo permite y admite, sino que alienta la formación académica de estudiantes procedentes de los mundos indígenas y mestizos.

Al mismo tiempo, el debate sobre la interculturalidad mostró en Chiapas la persistencia de actitudes racistas y discriminatorias en la sociedad en general. Aún no se destierran las visiones escépticas que ven a la universidad intercultural como una concesión política, más que como un proyecto académico. Lo cierto es que la fundación de las universidades interculturales en México, y en particular en Chiapas, han descubierto el potencial de los nuevos conceptos o de viejos pero en contextos diferentes, como el de interculturalidad, para plantear relaciones nuevas entre el Estado Nacional Mexicano y los pueblos indios.

Una reflexión más, surgida de la experiencia de la UNICH, es que la complejidad que presentan los medios rurales en general y los indígenas en particular, para abrir centros universitarios, es radicalmente distinta de la que presentan las ciudades. Pareciera esta una verdad de Perogrullo, pero es importante recalcarla porque existe la inercia de establecer universidades siguiendo los modelos consagrados y haciendo caso omiso de las circunstancias locales.

No es lo mismo recibir estudiantes que provienen de generaciones de padres universitarios, a atender a quienes inauguran con su experiencia la tradición universitaria en sus familias. Más todavía, en el caso de los jóvenes indígenas, por lo menos en Chiapas, el ingreso a la universidad intercultural representa experimentar con un mundo nuevo donde las relaciones transcurren «al revés». En lugar de denigrar a sus culturas de origen y a sus lenguas maternas, el ámbito universitario intercultural enfatiza el valor de lo propio y el de todas las culturas en general. En vez de rechazar las cosmovisiones que escucharon de sus padres y de sus abuelos, en la universidad intercultural pasan a ser discutidas con respeto, al tiempo que son consideradas como visiones de la vida, como sistemas de pensamiento, que merecen ser conocidos y difundidos. No sólo no se rechaza a la medicina tradicional, la que practican en sus comunidades, sino que en la universidad intercultural se enfatiza el valor científico de la misma. No se prohíbe hablar en la lengua materna, sino que se alienta su uso en la universidad intercultural.

En el caso de Chiapas, se han sacralizado espacios de la universidad, tal como existen en las comunidades indígenas. Es más, un número importante de los académicos que atienden a los estudiantes en la Universidad Intercultural de Chiapas, proceden de algún pueblo indígena y se mantiene hablando su lengua materna.

Todo ello conforma un mundo contrastante con otras universidades donde «lo indígena» está presente más por razones políticas que por un convencimiento de que la variedad cultural no debe estar desterrada de los recintos de educación superior. Todavía más: la experiencia de los estudiantes indígenas de encontrarse con estudiantes que hablan otras lenguas vernáculas o con los propios mestizos, estimula el acercamiento y le otorga un sentido profundo a la interculturalidad.

El establecimiento de una universidad intercultural en una sociedad como la de Chiapas muestra la importancia de una discusión detallada acerca del concepto de interculturalidad y el papel que potencialmente pueden jugar los académicos locales, tanto en pro como en contra del establecimiento de un centro universitario con un modelo educativo intercultural.

Una universidad intercultural se enfrentará a las universidades establecidas y a los prejuicios contra la variedad del conocimiento. La interculturalidad en un contexto universitario, implica admitir que no existe una sola vía de conocer y de establecer el conocimiento en la sociedad. Ello –al menos el caso Chiapaneco así lo muestra– acrecienta las dificultades para que un recinto universitario intercultural sea aceptado y reconocido.

Son factores como los señalados, más la tradición de rechazo de la variedad cultural, lo que obliga aún más a conseguir un alto nivel de calidad académica en las universidades interculturales y a fijarse las metas más altas de eficiencia académica. Es el camino más expedito para lograr el propósito de formar a un estudiante diferente que procede de la diferencia y a hacerlo con el mayor de los cuidados académicos posibles.

En la Universidad Intercultural de Chiapas, nos planteamos ir más allá del puro modelo educativo para lograr forjar a un nuevo ciudadano, capaz no sólo de respetar la diferencia sino de aquilatarla, disfrutarla y fomentarla. El planteamiento intercultural en la educación es también un llamado profundo de atención para que las universidades en general regresen a su filosofía de universalidad y destierren todo tipo de discriminación en sus aulas.

A meses de egresar la primera generación de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas, y viendo en retrospectiva el proceso, es la energía y la voluntad de los propios pueblos indígenas y de sectores en general de la sociedad, lo que explica la presencia de la institución en los escenarios locales y nacionales. El egreso de esa primera generación será una fuente principal de retroalimentación de los contenidos académicos de la universidad y de la planeación futura de nuevas licenciaturas y de los primeros posgrados. La expectativa que esta primera generación despierta, es otra prueba de que el modelo de educación intercultural universitario representa una alternativa real para forjar nuevas generaciones de profesionales y de ciudadanos en América Latina, tierra de la diversidad cultural y del pluralismo lingüístico.

La insistencia de las regiones indígenas de Chiapas de establecer universidades interculturales, no indígenas, es una señal de que esos pueblos comprenden al mundo contemporáneo, forman parte consciente del mismo y no están dispuestos a renunciar a jugar el papel que les corresponde.

Finalmente, propongo las siguientes recomendaciones:

- 1) Es importante que la UNESCO, a través de su Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), pro-

- mueva el establecimiento del modelo intercultural en todos los niveles educativos. Esta acción es urgente, no sólo en países de América Latina sino aún en los Estados Unidos, Canadá o Europa.
- 2) La UNESCO está en capacidad de alentar la formación de una Red Internacional de Universidades e Institutos de Educación Superior Interculturales, para que exista una plataforma de discusión y examen de los problemas que enfrenta la educación intercultural, pero también del potencial que representa.
 - 3) Es urgente que desde la UNESCO se promueva la firma de convenios entre los Estados Nacionales comprometiéndose a promover, instalar y desarrollar modelos educativos interculturales.
 - 4) Deben introducirse, en los niveles de educación media-superior, materias que estimulen la reflexión acerca de la naturaleza de la cultura y la importancia de la interculturalidad y de las sociedades que asumen su composición pluricultural.
 - 5) La UNESCO está en capacidad de establecer un programa editorial dedicado en exclusiva a la discusión y reflexión acerca de la educación intercultural en el mundo ⁽⁷⁾.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1953) *Formas de gobierno indígenas*. México: UNAM.
- _____ (1967) *Regiones de Refugio*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- _____ (1969) *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- _____ (1994) *El pensar y el quehacer de la antropología en México*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bonfil, Guillermo, *et. al.* (1970) *De eso que llaman antropología mexicana*. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Bonfil, Guillermo (1987) *México profundo: una civilización negada*. México: SEP/CIESAS.
- Coronado Berkin, Sara y Rebeca Barriga (2004) *Educación indígena*. Guadalajara: Ayuntamiento de Zapopan/Universidad de Guadalajara.

(7) Ver: Mato, Daniel (2008) Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 21-83.

- CGEIB (2006) *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- De Córdova, Matías, Fray (1798) *De el por qué los indios deben vestir y calzar a la española y maneras de lograrlo sin coacción y sin violencia*. Provincia de las Chiapas: Sociedad Económica de Amigos del País.
- Dietz, Gunther (2003) *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación*. Granada: Universidad de Granada.
- Fábregas Puig, Andrés (2006) *Chiapas. Culturas en Movimiento*. Tuxtla Gutiérrez: Editorial Viento al Hombro.
- _____ (2008) La experiencia de la universidad intercultural de Chiapas. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 339-349.
- Mato, Daniel (2008) Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 21-83.
- Mato, Daniel; coordinador (2008) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Rubio Oca, Julio (2006) *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schmelkes, Silvia (2008) Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 329-339.
- Sulvarán, José Luis; coordinador (2009) *Arte sacro zoque*. Gerona: Universidad de Gerona/ Universidad Intercultural de Chiapas.

LA UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTÓNOMAS DE LA COSTA CARIBE NICARAGÜENSE (URACCAN): LOGROS, INNOVACIONES Y DESAFÍOS

Alta Suzzane Hooker Blandford (*)

La República de Nicaragua se encuentra ubicada en el corazón de los países que conforman Centroamérica. Cuenta con una población de aproximadamente 5,5 millones de habitantes y una extensión territorial de 130.000 Km². Como resultado de un proceso de diálogo y negociación, la Constitución Política y su reforma del año 1987, identifican a Nicaragua como un país multiétnico, multilingüe y pluricultural, reconociendo de esta manera la existencia de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas que viven en el territorio. Para su administración, cuenta con dos Regiones Autónomas en su Costa Caribe que representan 52% del territorio nacional, y 15 Departamentos en la parte del Pacífico Nicaragüense.

Debido a que la mayoría de sus estudiantes son de las comunidades indígenas, afrodescendientes y territorios rurales, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), ha desarrollado una serie de estrategias para acercar a la universidad a la población. Así se abrieron cuatro recintos y cinco extensiones ubicados de la siguiente manera: en la Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) con su recinto de Bilwi (Municipio de Puerto Cabezas) y extensión en el municipio de Waspam; y el recinto Las Minas, ubicado en el municipio de Siuna,

(*) Rectora, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN);
altahooker@yahoo.com.mx

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: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 279-302.

con extensiones en Bonanza, Rosita y Waslala. En la Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS) con recintos en Bluefields con extensión incipiente en Laguna de Perlas y el recinto de Nueva Guinea. Para fines de coordinación y gestión, cuenta con una oficina ubicada en la ciudad de Managua.

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense

La universidad fue creada por un grupo de líderes y lideresas indígenas y afrodescendientes de ambas Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, conscientes de la necesidad de responder a las aspiraciones de la población costeña por acceder a una formación profesional en su municipio, evitar la fuga de cerebros, mejorar las condiciones de vida de la población, luchar contra el racismo institucionalizado, la exclusión y la marginación, y así poder aportar al desarrollo nacional basado en las realidades socioculturales y necesidades de la población costeña. A este esfuerzo se sumaron organizaciones no gubernamentales regionales e internacionales, universidades extranjeras y se recibió apoyo financiero de ambos Consejos Regionales Autónomos.

En el año 1992 fue autorizada por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) para funcionar como institución de educación superior. Obtuvo su personería jurídica por la Asamblea Nacional en el año 1993 y fue incorporada al CNU mediante la Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior. En 1996 obtiene la potestad de desarrollar, certificar y acreditar programas académicos en diferentes niveles, de acuerdo con las normas vigentes en el país, y en el año 2003 es declarada Patrimonio de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas por ambos Consejos Regionales Autónomos.

Para sus programas de extensión y acompañamiento comunitario, la Universidad cuenta con cuatro institutos y dos centros de investigación y acompañamiento: Instituto de Recursos

Naturales, Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible (IREMADES); Instituto de Medicina Tradicional y Desarrollo Comunitario (IMTRADEC); Centro de Información Socio Ambiental (CISA); Centro de Estudios e Información de la Mujer Multiétnica (CEIMM); Instituto de Comunicación Intercultural (ICI); Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Revitalización Cultural (IPILC); y el Instituto de Estudios y Promoción de la Autonomía (IEPA).

Tiene como visión ser líder en el paradigma de universidad comunitaria intercultural nacional e internacional, que acompaña procesos de desarrollo con identidad de los pueblos indígenas, mestizos, comunidades étnicas y afrodescendientes para la promoción de la ciudadanía intercultural. Y su misión es la formación de recursos humanos, con conocimientos y capacidades científico-técnicas, actitudes humanistas, sentido del emprendimiento y la innovación, que contribuyan al fortalecimiento del sistema autonómico regional y del país.

Los lineamientos institucionales son: el mejoramiento continuo de la excelencia académica; fortalecimiento de la práctica de la interculturalidad y género; fomento de la investigación e innovación; fortalecimiento de la vinculación; y el acompañamiento e incidencia política y social.

El propósito de la URACCAN es trabajar en función de: a) facilitar el acceso de pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas a programas de formación para todas y todos, toda la vida; b) 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; c) fortalecer el régimen de autonomía a través de la formación de recursos humanos; d) impulsar y desarrollar procesos de revitalización étnica y cultural; e) recrear prácticas económico-productivas, ambientales, sociales y culturales que permitan el goce de condiciones del buen vivir.

La máxima autoridad para la toma de decisiones de la universidad es el Consejo Universitario, que se reúne una vez cada tres meses y está formado por la Rectora, cuatro Vicerrectores, un Secretario General y representantes gremiales: cuatro estudiantes, dos docentes, dos no docentes, un representante de los institutos y centros de investigación y seis miembros de la Asociación de URACCAN (grupo fundador). Cada recinto cuenta con un Consejo Universitario de Recinto dirigido por el Vicerrector o Vicerrectora del recinto y se reúnen una vez al mes. Se cuenta con Consejo Técnico, que consiste en instancias de gestión y gerencia de los procesos desde la rectoría y en cada uno de los recintos. Las autoridades institucionales las conforman: Rectoría y Vicerrectorías, electas a través de procesos democráticos donde estudiantes, docentes y administrativos, por medio de un voto indirecto, eligen a los candidatos de su preferencia. Para ello se conforma un Consejo Electoral que organiza, desarrolla y resuelve todo lo relativo al proceso electoral de acuerdo a la normativa institucional.

El financiamiento proviene del 6% del presupuesto Nacional que el Estado asigna a las universidades miembros del CNU, según la Ley 89, y que en el año 2008 significó 43% del presupuesto de la institución. La cooperación externa a través de programas y proyectos de desarrollo en los aspectos de fortalecimiento institucional, formación, investigación, internacionalización y extensión social y comunitaria, equivale al 50%; y las acciones de auto-sostenimiento que se logran mediante consultorías técnico-profesionales, aportaron el 7% restante del total de 6 millones de dólares que conformaron el presupuesto.

Los programas de formación en los diferentes niveles y modalidades son: ocho postgrados, cuatro maestrías, cuatro especializaciones, quince licenciaturas, siete técnicos superiores, dos escuelas de liderazgo, un técnico medio, ocho diplomados y doce cursos libres.

En la URACCAN hay un total de 233 docentes, de los cuales 121 son hombres y 112 mujeres. De ese total, 180 son mestizos, 29 Miskitos, 13 Creole (afrodescendientes), 3 Mayangnas y 8 docentes son de otras etnicidades. Según el nivel de formación, 11 docentes tienen un nivel de doctorado (Phd), 31 magíster (Másters), 148

licenciados, 14 otras especializaciones (sabios indígenas, médicos tradicionales, guías espirituales, profesores de idiomas indígenas). El total de estudiantes en URACCAN (año 2007) es de 7.283; de estos, 1.290 son *Miskitos*, 217 *Mayangnas*, 95 *Rama*, 64 *Garífunas*, 4.925 *Mestizos* y 585 *Creoles*.

La Universidad se considera una institución comunitaria e intercultural, y se fundamenta en los siguientes elementos para la formación de hombres y mujeres: el papel de la comunidad, los sabios, ancianos y autoridades tradicionales y no tradicionales; la búsqueda de nuevos paradigmas; la espiritualidad indígena y afrodescendiente; la interculturalidad; el papel central de la investigación y la innovación; el enfoque de género; la articulación entre teoría y práctica; educación para todas/os, toda la vida; la vinculación e incidencia para el desarrollo con identidad.

Los mecanismos para el logro de los propósitos institucionales son, entre otros, los siguientes: a) implementación de programas de formación en todos los niveles, que conduzcan al desarrollo de una conciencia crítica y al empoderamiento de los pueblos para el impulso de sus propios procesos de bienestar y buen vivir; b) impulso de procesos de capacitación a pequeños y medianos productores, campesinos, indígenas, afrodescendientes, con temas que les permiten mejorar el conocimiento y manejo de procesos económicos productivos; c) desarrollo de procesos de capacitación del marco jurídico nacional e internacional, que permitan a la población el goce de sus derechos como sujetos nacionales y autonómicos; d) ejecución de acciones de acompañamiento al liderazgo local, municipal y regional para la incidencia en políticas públicas, programas y proyectos de desarrollo económico autosostenibles, mediante el impulso de iniciativas y alternativas comunitarias de producción; e) establecimiento de espacios de reflexión, discusión y debate a escala local, nacional e internacional (paneles, foros, seminarios, etc.) donde se abordan temas relativos al ejercicio y goce de derechos humanos y ciudadanos.

Los estudiantes provienen de los 20 municipios de las dos Regiones Autónomas y de 46 municipios del Pacífico Nicaragüense. Algunos de estos municipios son de población netamente indígena (*Miskitus*, *Sumu-Mayangnas* y *Ramas*), afrodescendientes (*Creoles* y *Garífunas*) y *Mestizos*.

De acuerdo al nivel y programa educativo y de formación, URACCAN ha recibido estudiantes de varios países de Latinoamérica: Bolivia, Guatemala, Honduras, Ecuador, Perú, Colombia, Chile, Uruguay, Argentina, México, España; también ha acreditado programas en Guatemala, Honduras y Colombia, y está en proceso la maestría en desarrollo con identidad en Ecuador y Colombia.

En su perfil de institución académica dirigida a fortalecer el capital humano de las Regiones Autónomas, tiene una política de ingreso y retención que permite a los estudiantes el acceso al goce de becas. Las becas son diferenciadas de acuerdo al programa académico. Los programas dirigidos a la formación docente, el área de la salud y las escuelas de liderazgo comunitario, tienen cubierto el 100% de los costos de la carrera. Sin embargo, otros programas académicos tienen becas de cobertura par-

cial (aranceles, bibliografía, transporte). Todos los estudiantes de la universidad gozan de algún tipo de beca.

Todas las carreras de la universidad, además de impartir la asignatura de español, también imparten la enseñanza de una lengua indígena, que se oferta de acuerdo al área geográfica donde se desarrolla el programa educativo: el *Miskitu* y el *Sumu-Mayangna* como lenguas indígenas, y el inglés estándar. También se han desarrollado diplomados en inglés creole.

Cuenta con cuatro bibliotecas, tres centros de documentación y dos bibliotecas especializadas para atender a las y los estudiantes y público en general; además del material bibliográfico y hemerográfico que da respuesta a las demandas de las distintas carreras e institutos y centros de investigación.

Entre los principales obstáculos para la institución, se encuentra el desarrollo de un modelo curricular con pertinencia cultural para el desarrollo con identidad, con un personal docente formado en contextos diferentes que transmiten maneras de formación mono étnica, lo cual ha ocasionado dificultades y ha exigido desarrollar acciones que contribuyan a mejorar la práctica docente del personal.

En cuanto al aspecto económico, los fondos siguen siendo insuficientes, a pesar de que actualmente se dispone de la garantía de acceso a los fondos públicos del 6% del presupuesto total de la República que el Gobierno entrega a las universidades estatales.

Para ir dando solución a nuestras limitaciones, tenemos el reto principal de continuar desarrollando procesos de negociación, diálogo, concertación, capacitación y formación como elementos para poder superar algunos de los obstáculos con los que nos hemos venido enfrentando. Así como el desarrollo de procesos de gestión transparente, que incluye la implementación de planificaciones estratégicas, autoevaluaciones institucionales y evaluaciones externas.

Proceso de construcción institucional

La Educación Superior en la Costa Caribe se remonta a los años setenta, cuando estudiantes y académicos costeños/as, para dar respuesta a una demanda histórica de siglos de exclusión y marginación económica, política, cultural y social por parte del Estado Nacional Nicaragüense, impulsaron la iniciativa de abrir dos núcleos de la UNAN-Managua: uno en Puerto Cabezas y otro en Bluefields para que maestros y maestras en sus períodos vacacionales de julio y diciembre pudieran participar en los cursos de profesionalización facilitados por personal docente de Managua. Esta primera experiencia fue interrumpida por la lucha revolucionaria y el posterior triunfo de la Revolución Popular Sandinista, el 19 de julio de 1979.

En el período del gobierno revolucionario se reanudaron las gestiones con los dirigentes de la educación superior de ese momento, logrando abrir el Programa Uni-

versitario de Educación a Distancia (PRUEDIS), con una metodología diseñada por la UNAN-Managua con el apoyo de especialistas de la República de Cuba. En este programa se logra acreditar a los primeros maestros como profesores de Educación Media, en las especialidades de Ciencias de la Educación en Geografía, Historia, Física, Matemáticas e Inglés. Los esfuerzos continuaron y, en coordinación con la UNAN Managua, se conforma el Centro Universitario de la Región del Norte (CURAAN), que funcionó solamente un año por los altos costos de los cursos y la renuencia de los profesores del pacífico a continuar llegando a la Costa Caribe a brindar las clases.

Pasaron varios años sin que se lograra materializar la idea de una universidad propia, de manera que se constituyó la Asociación Pro-URACCAN, dirigida por líderes y lideresas de ambas Regiones Autónomas del Caribe Nicaragüense, quienes primeramente gestionaron la personería jurídica de URACCAN para lograr su autorización ante el Consejo Nacional de Universidades y después en la Asamblea Nacional. Dos diputados de integrantes del grupo impulsor eran diputados de la Asamblea Nacional en ese momento, lo cual facilitó mucho el proceso.

URACCAN surge en un contexto donde el escenario principal es el proceso acelerado de cambios que se manifiestan en el orden económico, político, social y cultural desarrollados en el mundo producto de la globalización. La idea de una universidad propia fue gestada en el seno de un grupo de intelectuales, políticos y personalidades representativos de la sociedad costeña, que dejando a un lado sus ideologías, juntaron sus voluntades e ideas para hacer realidad el sueño de muchos y hacer posible el acceso a la educación superior de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas, quienes vivieron aislados e invisibilizados negándoseles el derecho a la educación superior.

La aprobación de la Ley de Autonomía en 1987, en la cual se reconocen los derechos políticos, económicos, educativos, sociales, culturales, jurídicos y ecológicos de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas que habitan en la Costa Caribe de Nicaragua, representa una nueva oportunidad de acceder a la educación superior para el pueblo costeño. Es el contexto ideal para la implementación de un proyecto universitario que pudiera materializar el ejercicio efectivo de esos derechos en el marco de un nuevo modelo de Estado Nacional nicaragüense.

Las gestiones de los Profesores de Educación Media para acceder a un nivel de licenciatura, continuaron con el apoyo de la Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (ANDEN), la ONG local: Fundación para la Autonomía y el Desarrollo de la Costa Atlántica de Nicaragua (FADCANIC), los Gobiernos Regionales Autónomos, y otras personalidades académicas y políticas. No fue sino hasta 1995 que se logró la cooperación del Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos de Noruega (SAIH) para implementar una segunda etapa del PRUEDIS. En el período de 1995–1997, con la coordinación de FADCANIC, el apoyo de la UNAN-Managua y el papel desempeñado por la URACCAN, se logra graduar a los primeros 102 profesionales autóctonos en Ciencias de la Educación de los diferentes municipios de ambas Regiones Autónomas.

Esta es la primera experiencia en la que se junta el liderazgo costeño para articular esfuerzos encaminados a realizar acciones educativas en pro del mejoramiento de las capacidades docentes.

Etapas en la vida institucional

La primera etapa fue de gestión, incidencia, cabildeo, negociación y búsqueda de recursos económicos para lograr: a) la aprobación y reconocimiento jurídico legal; b) la búsqueda de docentes propios que se encontraban en el pacífico; c) la toma de decisión concertada de la ubicación de los recintos y las principales carreras con que se daría inicio. Se trabajó también en los procesos organizativos, la elaboración de los estatutos y planes curriculares. Se negoció con iglesias, escuelas, ejército, sociedad civil y alcaldías, para poder asegurar las condiciones físicas mínimas que permitiesen iniciar las labores académicas. Se tomó como referencia organizativa el modelo inglés norteamericano, siendo esta la experiencia de la mayoría de los fundadores de la universidad.

Esta primera etapa crea las bases para iniciar el proceso de formación y capacitación de los recursos humanos, a través de un proyecto estratégico firmado en convenio con la UNAN-Managua. El convenio consistió en la culminación del Programa Universitario de Educación a Distancia (PRUEDIS II), después de varios intentos fallidos en el transcurso de más de veinte años y cuyos estudiantes fueron abandonados por la misma universidad UNAN, logrando que los primeros 102 profesionales formados en su propio territorio pudieran culminar sus estudios universitarios, pero con programas y currículos ajenos a las realidades de la región.

En el año 1995, la universidad abre las puertas a las comunidades multiétnicas y multiculturales de la Costa Caribe de Nicaragua, en el momento en que a nivel internacional se declara el Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas (1995-2004). Ambos hechos coincidieron y, sumados al tipo de liderazgo ejercido, influyeron en que la institución se guiara por el marco normativo nacional pero siguiendo un modelo que respondiera más a las necesidades de la población indígena y afrodescendiente, con carreras negociadas y concertadas con las autoridades regionales y el liderazgo de estos pueblos.

Como una segunda etapa, en 1999 se realiza en el municipio de Bilwi –comunidad de Kamla- el Seminario Internacional con el lema «Indígenas 2000, Acceso a la Educación Técnica y Superior de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas», con el objeto de iniciar un proceso de evaluación ampliamente participativo que sentó las bases para iniciar un proceso de autoevaluación, revisión de misión, visión, lecciones aprendidas y estrategias a seguir como institución académica en el contexto nacional y, en especial, en el contexto regional multiétnico y autonómico. En este evento donde se dieron cita los más de 200 actores institucionales: autoridades, docentes, estudiantes, miembros de la Asociación de URACCAN, líderes indígenas locales, regionales e internacionales, académicos nacionales y extranjeros, organismos de cooperación técnica y financiera, entre otros, se establecieron los parámetros del tipo de universidad

requerida desde la perspectiva de los pobladores de la Costa Caribe de Nicaragua. Indígenas 2000, con las recomendaciones dadas, marca las pautas para el inicio de un proceso de transformación institucional que inicia con la aprobación del primer plan estratégico 2000-2005, en el que se establecieron las estrategias, metas y objetivos a ejecutar para alcanzar el cumplimiento de la nueva visión y misión.

En el marco del cumplimiento de la planificación estratégica, la institución entró en una etapa de transición y crisis al ir rompiendo paradigmas y tratando de articular una universidad dispersa y descentralizada en todo el territorio (cuatro Recintos, cinco extensiones, siete institutos y centros de investigación). Fueron momentos difíciles y complejos no sólo por el trabajo de articulación y conformación de una sola institución, lo cual representaba estar en constante diálogo y concertación y hacer de la reflexión un proceso constante, a la par de la formación de capacidades. El modelo organizativo y de gobernabilidad también entró en crisis al profundizarse las diferencias entre los miembros/as de la Asociación Pro URACCAN y la gerencia institucional, quienes no lograban ponerse de acuerdo en el tipo de estructura organizacional y modelo institucional necesario para la región.

Este conflicto representó un gran reto para la institución, pues significaba conciliar los intereses estratégicos a través del diálogo, la negociación, concertación y consenso, dejando a un lado los intereses personales para la búsqueda de soluciones conjuntas que dieran como resultado la construcción de la universidad que hemos soñado. Esta crisis duró aproximadamente seis años. En la búsqueda de una salida a la crisis, haber definido la unidad costeña como eje articulador y fortalecer la autonomía como marco de referencia para alcanzar la visibilización e inclusión de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos de la Costa Caribe, dio como resultado la ampliación del Consejo Universitario, que pasó de 14 miembros a 20, con la inserción de seis representantes de la Asociación, nombrándose a uno de sus integrantes Secretario General de la universidad.

La institución inicia una tercera etapa a partir de los procesos de autoevaluación y evaluación institucional, en el marco del Proyecto de Modernización y Acreditación de la Educación Terciaria en Nicaragua (2002-2004) donde, a través de una guía, se definieron criterios, estándares e indicadores de calidad. La universidad entró en el proceso, con miras a la búsqueda del mejoramiento de la calidad. Esto representó una oportunidad para conformar equipos multidisciplinarios en cada uno de los recintos y desde la reflexión colectiva, analítica y crítica. Permitió hacer una mirada introspectiva, dando como resultado la necesidad de construir un modelo que respondiera al contexto regional y a las expectativas de sus habitantes como parte del proceso de aprendizaje. URACCAN denominó al proceso realizado como «Un Camino para Aprender y Mejorar».

El resultado del proceso demostró que la universidad estaba dando pasos gigantados en el desarrollo de sus funciones de docencia, investigación, extensión social y comunitaria, lo cual se reflejaba en los resultados de la creación de una identidad institucional. Sin embargo, también presentó algunos problemas normativos y de articulación que se fueron abordando en la medida en que el proceso avanzaba. Al

culminar el período, la universidad contaba con un informe analítico y crítico, junto a un plan de mejoras. El informe de la autoevaluación institucional fue sometido a revisión por pares externos, que validaron los resultados presentados en el informe y las estrategias de mejora que recogía el plan de mejoramiento institucional.

El modelo de universidad comunitaria intercultural, ha sido construido a la luz y al amparo de instrumentos jurídicos internacionales, nacionales y regionales que legitiman el derecho que tienen los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas a construir y acceder a sus propios modelos de educación superior. Ha sido posible por la participación de la misma gente, tanto a lo interno como a lo externo de la institución. Las bases para desarrollar este tipo de institución, que responde a la diversidad cultural, se han creado al estar en constante interacción con la comunidad, con el liderazgo político y social, regional y comunitario, mediante el establecimiento de nexos con comunidades y pueblos a través de procesos de incidencia y acompañamiento de sus planes y proyectos de desarrollo; así como el acompañamiento técnico a las secretarías de educación, salud, medio ambiente y de demarcación territorial en la construcción de sus agendas y modelos propios.

Relaciones inter-institucionales, regionales, nacionales e internacionales

La universidad se nutre de tres fuentes principales:

- 1) La constante interacción y relación con las comunidades, sustentándose en la riqueza espiritual, la filosofía y cosmovisión de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas que habitan los territorios. De ello se parte para identificar, sistematizar, validar y devolver el conocimiento que permite adaptarlo a las condiciones de vida y responder al empoderamiento de los pueblos y comunidades en la creación y gestión de soluciones y alternativas propias de desarrollo.

El trabajo de acompañamiento e intercambios realizado por la universidad, abarca todas las áreas geográficas tanto de la RAAN y la RAAS. Podemos mencionar como actores de estas acciones a: consejos de ancianos; organización de mujeres; organizaciones indígenas del centro norte del Pacífico nicaragüense; cooperativas pesqueras y agropecuarias; comisiones de salud, educación, demarcación de territorios indígenas; gobiernos y Consejos Regionales; agentes tradicionales de salud; comunicadores locales; programas de educación intercultural bilingüe; sociedad civil organizada; entre otros.

- 2) La relación con instituciones de educación superior regional, nacionales e internacionales, ha sido una constante. En un inicio se contó con el acompañamiento de universidades nacionales para la elaboración de currículos y programas. Al poco tiempo, nos fuimos dando cuenta de que estábamos reproduciendo metodologías y conocimientos que poco tenían que ver con nuestras aspiraciones. Esto nos llevó a impulsar procesos de formación de educación continua y

posgraduada al personal de la universidad, en aspectos relativos a la educación intercultural y metodologías participativas, con el propósito de contar con un equipo técnicamente capacitado y comprometido con la realidad costeña, que fuera capaz de incorporar los conocimientos exógenos con los conocimientos y saberes tradicionales comunitarios y que respondiera a los principios filosóficos de la institución.

Por otro lado, establecimos contactos con universidades indígenas e interculturales en Latinoamérica para la formación de redes, construcción de currículos, intercambio de experiencias e impulso de cursos en conjunto bajo el acompañamiento y financiamiento del Fondo Indígena.

Lograr pertenecer al CNU permitió acceder a los recursos financieros del Estado ayudando enormemente a solventar parte del problema de la universidad, que no contaba con recursos para pagar mensualmente los salarios de sus docentes. Nutrirse de otras universidades ayudó a que la URACCAN, como universidad joven, diera mayor seguridad a la población sobre sus universidades. También significó alianzas con el gremio de estudiantes para recibir su apoyo para la asignación de más fondos para la universidad. Tomó varios años llegar a asumir la vice-presidencia del CNU, 2006-2008, en un mundo de hombres, mestizos, español-hablantes y formados en otros contextos con cultura y prioridades diferentes que los nuestros. A pesar de ello, se logró insertar el tema de la interculturalidad como eje en la planificación estratégica y se ha dado inicio a la discusión del tema en las universidades miembros de este cuerpo colegiado, así como alianzas para avanzar en la construcción de los indicadores.

- 3) Las relaciones con agencias internacionales, organismos multilaterales y bilaterales, han sido en las mayorías de los casos exitosas, basadas en el marco del respeto, colaboración y solidaridad. La presencia y financiamiento de organizaciones amigas desde la fundación de la universidad, ha sido fundamental y ha posibilitado el trabajo y el cumplimiento de las funciones. Esto no significa que todas las relaciones han sido exitosas. En nuestro caminar, hemos encontrado posiciones colonizantes e impositivas. Se han dado casos en que hemos preferido perder los recursos económicos, aún cuando los necesitamos, antes que perder la soberanía y la dignidad. Este tipo de planteamientos nos han llevado a conflictos internos, pues –por la manera en que estamos organizados y por la diversidad existente en los espacios de toma de decisiones- algunas veces no es fácil ponerse de acuerdo.

El motivo fundamental de la universidad es que estudiantes, hombres y mujeres de los pueblos indígenas y afrodescendientes de ambas Regiones Autónomas, tengan acceso a la educación superior con pertinencia y calidad para fortalecer el proceso de autonomía fundamentado en el desarrollo propio.

En un primer momento, eran pocos los estudiantes recién egresados del bachillerato que llegaban a las aulas de clase. La edad promedio de la universidad en su inicio fue de 43 años. Al analizar el fenómeno, se observó que la gran mayoría de

estudiantes eran personas mayores, trabajadoras, que provenían de ONG, instituciones del Estado –mayoritariamente del área de educación y de salud-, gobiernos autónomos y alcaldías.

Al inicio de la apertura de la universidad se contaba con 649 alumnos. En el año 2008 se cerró el año escolar con 8951 alumnos y alumnas.

Encuestas realizadas reflejaron la falta de confianza en que la universidad había llegado para quedarse, por problemas de distancia al estar ubicada en una comunidad indígena a 20 minutos de la ciudad y porque la cartera de carreras no cubría todas las expectativas. Por ello se invirtieron esfuerzos en alquilar y asegurar transporte de acuerdo a un roll de clases, realizar reuniones para ganar confianza en la universidad comunitaria, buscar y construir infraestructuras propias y con mayor solidez. Se siguió abriendo nuevas carreras y asegurando su pertinencia. Se hicieron visitas continuas, año tras año, a las escuelas secundarias para hacer ofertas a los alumnos y alumnas de las diferentes carreras, explicar las bondades que significaba estudiar con currículos propios, en idiomas autóctonos, y contar con becas y estrategias para poder iniciar y culminar las carreras.

En base a las experiencias adquiridas, se han venido implementando medidas que permitan monitorear el proceso educativo en los diferentes niveles y crear las condiciones para tomar decisiones pertinentes. Entre estas están: datos estadísticos del registro por territorios, etnia, género y edad, con la finalidad de conocer quiénes están entrando a la universidad y así poder crear programas y estrategias especiales para los territorios que no están accedendo y los alumnos que no permanecen en las aulas.

Entre los programas y estrategias se cuenta con cursos por encuentros en los territorios de origen, acompañamiento por la estructura comunitaria y becas completas. También con programas de acompañamiento por docentes y tutores preparados con programas especiales de interculturalidad y género, y para el reforzamiento de áreas de estudio en las que presenten dificultades, principalmente en matemáticas y español. Asimismo se les proporciona atención y apoyo emocional a través del Área de Bienestar Estudiantil, tutorías especializadas, acceso a información y tecnología, guías espirituales y profesores de idiomas autóctonos.

La mayoría de los pueblos indígenas y afrodescendientes viven en comunidades alejadas, contando en la mayoría de los casos sólo con escuelas primarias y con profesores/as empíricos/as. Al no tener escuelas secundarias en sus comunidades, se les dificulta el acceso a la educación superior. Esto motivó que, a partir del año 2000, se abrieran las puertas de las escuelas de liderazgo en tres de los cuatro recintos de la universidad para preparar a jóvenes entre 15 y 17 años, donde pudieran terminar la educación secundaria y acceder a las carreras universitarias o regresar a sus comunidades de origen con conocimientos de liderazgo que les permitan continuar respetando a su comunidad y al pueblo de su procedencia, y aportar al desarrollo con su nuevo conocimiento.

Cuando se abrieron las puertas de la universidad, se decidió que en el primer momento la prioridad en la preparación de los recursos humanos serían los docentes, en vista de que aproximadamente 80% de profesores y profesoras provenían de las comunidades más alejadas y eran empíricos, y de que era necesario que estuvieran preparados para desempeñar un buen trabajo en todos los niveles de la educación. Esto, por otro lado, permitiría una mejor preparación de los alumnos y les daría mayor oportunidad de acceder a la educación superior y un mejor desempeño. Igualmente, se decidió que la base de la preparación de los docentes debería de ser en Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

La pertinencia socio-cultural es el fundamento del conjunto de carreras que ofrece la URACCAN. Los programas curriculares desde un inicio surgieron del consenso entre los fundadores de la universidad: autoridades regionales y los diferentes sectores en la región basados en un diagnóstico inicial, discusiones y consensos contextuales que permitieron identificar las principales necesidades de la población multicultural.

Se incluyeron en la discusión el desempeño de los sistemas económicos, tradicionales y occidentales; la agenda de los movimientos indígenas y afrodescendientes; los tratados y declaraciones sobre pueblos indígenas y afrodescendientes; los entornos naturales; y la historia de colonización, explotación y marginación histórica. Teniendo esto como base, se decidieron las carreras a impulsar, cuáles serían los programas obligatorios como componente filosófico del proceso de empoderamiento, cuáles responderían a la administración de la autonomía y, por ende, la administración sostenible de los recursos naturales y los necesarios para avanzar en la descolonización de la educación. Este esfuerzo tuvo sus partes negativas, en vista de que muchos de los estudiantes egresados del bachillerato, no encontraban en la oferta académica de la universidad las carreras de Ingeniería Civil, Medicina, Arquitectura, entre otras, y – quienes podían- preferían ir a las universidades del Pacífico nicaragüense.

Una de las características de la universidad desde su concepción, ha sido el desarrollo de una oferta educativa integral, centrada en las necesidades particulares del desarrollo con identidad en las Regiones Autónomas y desde los ámbitos que se consideran estratégicos para el desarrollo regional.

La oferta educativa de la universidad es diversa. No sólo se atiende a estudiantes de educación superior sino se desarrollan cursos e intercambios con líderes comunitarios directamente en sus territorios, en su lengua y en base a las prioridades que plantean. En muchos casos, el nivel educativo de los participantes no alcanza la educación primaria completa, pero se logran preparar en temáticas como derecho indígena, género y desarrollo, desarrollo comunitario, legislación ambiental, desarrollo sostenible, manejo de bosque, fincas y ganado, forestería comunitaria, cosmovisión, medicina tradicional, gestión y salud comunitaria, entre otros. Para la culminación de estos cursos, los comunitarios preparan proyectos de desarrollo de sus comunidades que luego gestionan ante autoridades locales municipales y regionales y son acompañados por la universidad en el proceso.

En URACCAN se combinan los principios y metodologías de la pedagogía intercultural y del socio-constructivismo. Se trata de centrar el proceso de aprendizaje en el saber (conocimiento), el saber-hacer (tecnologías) y el saber-poder (voluntad de acción). Se incentiva la búsqueda constante del saber, identificando los problemas que han enfrentado o enfrentan los pueblos indígenas y no indígenas, para de esa manera aprender de la experiencia. Esto implica la utilización de modalidades y métodos participativos, horizontales, en interacción con las comunidades y en las lenguas maternas. Se busca entonces que los y las aprendientes se apropien de ese modelo de pensamiento que permita la creación continua del conocimiento a lo largo de la vida.

Desde la fundación de la universidad se fueron creando, año tras año, los institutos de investigación y de acompañamiento para que sirvieran como enlace entre la academia y la necesidad de comunidad mediante los procesos de acompañamiento.

Como resultados de los acompañamientos comunitarios y haciendo uso de investigaciones aplicadas, las comunidades cuentan con la Ley de Demarcación Territorial, construida desde el consenso en las asambleas comunitarias. Esto les ha permitido ir demarcando su territorio y legalizándolo en la Intendencia de la Propiedad como mecanismo de protección ante la continua invasión de terceros en sus territorios. En base a este mismo proceso se ha venido diseñando el sistema de agua y saneamiento comunitario basado en tecnologías apropiadas. La región cuenta también con su propio Sistema de Educación Autónomo Regional (SEAR), basado en el mismo proceso, y por medio de incidencia en la Asamblea Nacional se logró su inserción en la Ley General de Educación. En el SEAR se articulan los diferentes niveles de la educación, desde el preescolar hasta la educación superior, y se establece la articulación del conocimiento endógeno con el exógeno, dejando claramente establecido que la educación en las Regiones Autónomas debe ser bilingüe e intercultural.

Los ejes que articulan el quehacer académico de URACCAN son la docencia, la investigación y la extensión social y comunitaria. A través de las prácticas externas, la actividad académica se extiende hacia la comunidad local, nacional e internacional. El mayor quehacer se da en la preparación de los/as estudiantes de las carreras de grados y se está en búsqueda e inicio de los postgrados para potenciar el desarrollo de capacidades investigativas y de incidencia.

En los currículos de las carreras se han establecido las prácticas de campo, desarrolladas por los estudiantes en las comunidades con la participación de líderes, quienes les orientan y participan de las reflexiones sobre la práctica. De esta manera, se fortalecen y practican los conocimientos adquiridos en las aulas de clase y entran en interacción con las prácticas productivas propias de las comunidades. Las prácticas se sistematizan a través de reportes, diagnósticos e investigaciones.

La integración de los procesos de formación e investigación con las necesidades de desarrollo de las comunidades, es una misión fundamental de los institutos y centros de investigación. Un ejemplo de integración es el caso impulsado desde el Instituto de Medicina Tradicional y Desarrollo Comunitario, el cual, en un proceso

participativo y de generación de nuevos conocimientos y capacidades, de sistematización y revalorización, de respeto a los saberes locales, al conocimiento y a las experiencias, así como a las prácticas de los pueblos indígenas y comunidades étnicas en su búsqueda por su transformación y desarrollo en un contexto autonómico regional, logra acompañar a la comisión de salud del Consejo Regional Autónomo y a los médicos tradicionales de la región en la construcción del Modelo Regional de Salud. Este modelo tiene como base principal el reconocimiento y nivelación del conocimiento tradicional con el conocimiento occidental, buscando que se complementen para la atención en todo el proceso de salud: en la promoción, prevención, atención y rehabilitación.

El proceso desarrollado partió de un diagnóstico inicial de los principales problemas de salud. A la par se estableció contacto con los médicos tradicionales: primero para ganar la confianza y después dar paso al intercambio. Después de aproximadamente 12 años de trabajo continuo entre las mismas instancias, los logros obtenidos han sido: a) La organización de los médicos tradicionales reconocidos a todos los niveles, con investigaciones hechas por ellos mismos, y otros en proceso; y la elaboración de un documento donde presentan 32 enfermedades tradicionales que aquejan a la población y que están dispuestos a compartir. b) Se logra la introducción y aprobación en la Ley General de Salud del modelo regional aprobado por el Consejo Regional Autónomo a través de alianzas y trabajo de incidencia en la Asamblea Nacional. En el caso de la universidad, es el documento base para la preparación de enfermeras, líderes comunitarios, regionales e internacionales, y recientemente a médicos interculturales.

Desde el inicio, como parte de las primeras negociaciones, la universidad incluyó en su oferta académica, en sus planes y programas, la enseñanza de lenguas; que consistió en el desarrollo de clases de español, inglés y una lengua indígena o afrodescendiente, dependiendo de la ubicación geográfica del campus universitario. Además, oferta programas académicos y de extensión social directamente en las comunidades y en las lenguas de los participantes. Para ello se contrata a especialistas de cada pueblo, aunque no tengan diploma para desarrollar estas acciones. Las normativas institucionales exigen que la o el estudiante, al finalizar su proceso de formación, debe hablar además de la lengua oficial, una lengua regional.

En todos los planes de estudio de las carreras se incluyen las lenguas autóctonas y asignaturas que estudian la cosmovisión, historia, medicina tradicional y formas organizativas y de impartir justicia de las comunidades indígenas. Dentro de las formas de culminación de estudios, las y los alumnos tienen la posibilidad de escribir y defender en su lengua materna su trabajo de investigación. El uso de las lenguas de los pueblos indígenas y afrodescendientes es una parte del cumplimiento del compromiso de la universidad de fortalecer la identidad cultural.

La URACCAN también acompaña a los pueblos *Miskitos*, *Mayangnas* y *Garifunas* en la revitalización de su lengua y cultura. En el caso del acompañamiento a la revitalización cultural *Miskito* y *Mayangna*, se han establecido procesos de formación en investigación socio lingüística que han resultado en la elaboración de dic-

cionarios de la lengua *miskito* y *mayangna*, materiales didácticos para las asignaturas dentro de la Universidad y las escuelas primarias de EIB. En el caso del proceso de revitalización *garífuna*, este ha consistido en procesos de intercambio entre Honduras y Nicaragua, en temas de enseñanza de la lengua, elaboración de instrumentos musicales, enseñanza de la danza y canto *garífuna*. También la Universidad desarrolla un marco de acción de revitalización de la lengua y cultura Kriol, con salidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en aulas de las escuelas de EIB, de primaria fundamentalmente.

La construcción de un sistema de investigación intercultural, que armonice los enfoques, metodologías e instrumentos occidentales con las formas endógenas (indígenas y afrodescendientes) de generación de conocimientos y su transmisión, es una visión de la política de investigación e innovación de la URACCAN construida con base en la experiencia adquirida. En su quehacer institucional, la URACCAN establece varios ejes transversales que determinan la filosofía de la universidad comunitaria intercultural. Entre ellos están: identidad, interculturalidad, participación, equidad, desarrollo con identidad, autonomía, género, integración, etc. Estos ejes se hacen efectivos en los procesos de la docencia al ser parte de los procesos de transformación curricular y ser incluidos como asignaturas propias y temáticas especializadas en otros. Así mismo son abordados en los procesos de investigación-innovación y en la extensión social comunitaria. Por otro lado, las políticas institucionales de investigación y extensión social comunitaria abordan estos temas como líneas específicas de trabajo por área del conocimiento y el desarrollo de la docencia y la investigación respetuosas y en armonía con la diversidad cultural. Se han creado normativas y reglamentos al respecto.

Los principios que rigen el actuar de la universidad en los diferentes ámbitos son:

- 1) El papel de la comunidad, los sabios, ancianos y autoridades tradicionales y no tradicionales, cuya función abarca todos los niveles y dimensiones de la educación y en la definición de pedagogías alternativas. Su función es transmitir saberes tradicionales y participar en la elaboración de conocimientos nuevos, concepción de nuevos procesos de enfoques metodológicos y epistemológicos, expresar la cosmovisión autóctona y conducir el sistema dominante a respetar su capacidad de ser el puente entre una tradición viva y una modernidad indígena, negra y campesina, que nunca dejó de producir conocimientos.
- 2) La búsqueda de nuevos paradigmas en los enfoques metodológicos y de generación de conocimientos: debe ser constante la búsqueda de nuevas opciones que permitan dar una respuesta sistemática y científica a los retos con los que debe enfrentarse la educación superior, ya que está llamada a ser parte inherente del desarrollo humano con identidad.
- 3) La espiritualidad indígena, afrodescendiente y mestiza debe prevalecer por encima del realismo económico y nutrir la formación en el humanismo y la adquisición de valores éticos y espirituales; debe constituirse como elemento general

del pensamiento y de la organización social e intelectual de los pueblos en contextos multiculturales y de autonomía regional.

- 4) La interculturalidad como concepto que hace referencia a la acción y la comunicación entre las personas de diferentes culturas. La interculturalidad no se refiere a un pueblo o grupo en particular, sino que involucra a toda la sociedad a fin de fomentar un proceso de conocimiento y valoración de la otredad. Parte del aprovechamiento de las enseñanzas de cada cultura.
- 5) El papel central de la investigación y la innovación: se constituye en el puente entre la expresión de los conocimientos transmitidos por la costumbre y la tradición, y la respuesta indígena al nivel intelectual y científico a los desafíos de hoy. Las actividades de extensión universitaria se constituyen en los espacios idóneos para la promoción de la investigación y la innovación, tratando de producir conocimientos iguales y compatibles con los del sistema occidental. Las actividades de docencia son los espacios de reflexión conjunta, así como de generación de nuevos conocimientos. Su aplicación se traduce en la elaboración de textos, la definición de nuevos programas docentes, en el acompañamiento de procesos de incidencia para la formulación de políticas y leyes, entre otros. De ahí que la investigación permite llevar a las aulas de clase el conocimiento ancestral que por tanto tiempo ha estado en los pueblos indígenas y que sólo ha servido para usarlo como referencias de estudios sin darles el crédito debido. Los procesos investigativos deben respetar los derechos de cada cultura a recrear y diseminar su conocimiento.
- 6) Enfoque de género, entendido como una construcción de nuevos roles que permita las relaciones entre hombres y mujeres dentro de un marco de equidad, igualdad de derechos y condiciones.
- 7) La articulación entre teoría y práctica: URACCAN mantiene el principio de la relación teoría y práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual permite ligar la docencia con la actividad investigativa y de extensión, para relacionar al sujeto en formación con la realidad de su entorno y de sus semejantes, sensible a las necesidades sociales, y permitirle desarrollar el sentido del emprendimiento y la innovación en la solución a problemas de la sociedad.
- 8) Educación para todas/os, toda la vida: la oferta académica asegura una verdadera democratización de la educación reduciendo las barreras económicas, lingüísticas, de género y generacionales, tecnológicas y culturales que han impedido la accesibilidad a procesos y programas de formación en diferentes niveles, fundamentalmente a la educación superior, de parte de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades mestizas.
- 9) La vinculación e incidencia para el desarrollo con identidad: ejecutar programas y acciones de vinculación y acompañamiento a la sociedad civil, económica y política en las regiones autónomas, conlleva la finalidad del empoderamiento sectorial para ancaminar acciones que conduzcan a la revitalización étnico-cul-

tural para el impulso del desarrollo con identidad. El desarrollo con identidad implica, entre otras cosas: a) visibilizar a la población y sus culturas desde la perspectiva del reconocimiento de su presencia territorial y su aporte a la nación; b) desarrollar procesos de acompañamiento que desarrollen habilidades de autogestión en los pueblos; c) brindar condiciones de diálogo horizontal que permitan el desarrollo equitativo.

- 10) Formar egresados que contribuyan al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades. La universidad, como parte de su mandato principal, ha venido preparando a mujeres y hombres para que respondan a las necesidades del desarrollo de las sociedades de la región. Así, una buena cantidad de graduadas y graduados están ocupando cargos de dirección e intermedios en instituciones y organizaciones; como docentes en la misma universidad; y siendo gerentes de sus propias fuentes de trabajo. Existen graduados de la universidad desempeñándose como diputados regionales y nacionales, concejales regionales y municipales, alcaldes y delegados de instituciones gubernamentales. Como ejemplo, recientemente 39 egresados y graduados de las carreras de Agroforestería y Zootecnia de la URACCAN estarán participando en el Plan Comunal Universitario, una iniciativa entre las universidades que conforman el Consejo Nacional de Universidades (CNU), el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y el Ministerio Agropecuario y Forestal (MAGFOR). Esta iniciativa proporcionará, con los estudiantes egresados y graduados, asistencia técnica a cooperativas de producción por ocho meses como parte de la Política Nacional de Defensa del Empleo y Crecimiento impulsada por el Gobierno Central. La demanda nacional total de egresados y graduados por parte del INTA y MAGFOR, es de 150 estudiantes.

Reflexiones Conceptuales

*Educación propia, democracia, desarrollo con identidad,
ambiente y territorio, equidad, contextos sociales, políticos,
económicos y culturales*

Los pueblos indígenas y afrodescendientes de América, en general, y de Nicaragua, en particular, 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 de educación pertinente. En el caso de la Costa Caribe nicaragüense, esto también ha sido una realidad, con la excepción de que después de un proceso largo y difícil y en base a la negociación y concertación entre líderes indígenas y afrodescendientes de la Costa Caribe y el Pacífico nicaragüense, se logró apro-

bar la Ley de Autonomía como base para el buen vivir de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos costeños.

Esta Ley de Autonomía establece que le corresponde a los Gobiernos Regionales Autónomos administrar salud, educación, transporte, justicia, desarrollo comunitario y bienestar de acuerdo a la realidad y necesidad de la población que vive en el territorio, y que los administradores del proceso autonómico sean hombres y mujeres indígenas, afrodescendientes y mestizos costeños elegidos por el voto popular para períodos de cuatro años.

Teniendo este marco como base, se funda la URACCAN para que desde el conocimiento adquirido por la educación pertinente y los recursos humanos preparados, puedan administrar el proceso de autonomía con responsabilidad y pertinencia social para dejar de ser sujetos de intervención y pasar a ser sujetos de nuestro propio desarrollo con identidad.

Uno de los principales fundadores de la universidad, el Dr. Ray Hooker, reflexionó sobre los aportes a la construcción de la nación intercultural partiendo de lo siguiente: Sin un sistema de educación de calidad diseñado por nosotros y manejado por nosotros, que incluya un fuerte sistema de valores que preserve lo mejor de las prácticas de nuestros ancestros, como lo sagrado de toda forma de vida, la vitalidad de la comunidad y la armonía con nuestro ambiente en combinación con una base sólida en las ciencias y las humanidades; sin un sistema de esta naturaleza y con el control debido, no tenemos ninguna posibilidad de construir un mejor modo de vida con y para nuestro pueblo, que asegure el éxito del proceso autonómico. Un sistema sólido de educación, es uno de los instrumentos clave que pueblos históricamente oprimidos y empobrecidos deben usar para construir un futuro mejor para el buen vivir de sus pueblos.

Teniendo esto como sustento, algunas consideraciones que han dificultado el avance en el fortalecimiento del proceso de autonomía son: a) las principales decisiones que deberían tomar las autoridades regionales están centralizadas en el gobierno central, debilitando las estructuras e instituciones autonómicas y causando estancamiento en áreas fundamentales donde ya había avances sustanciales; b) poca participación real y efectiva de la sociedad, en su conjunto, en la toma de decisiones más importantes del desarrollo; c) persistencia e implementación de programas de subordinación en los diferentes niveles de educación en muchas de las comunidades y territorios; d) aislamiento de las universidades y el papel que pueden y han estado ejerciendo por partidos políticos nacionales con intereses partidarios propios; e) los rezagos históricos de años de colonización aún persisten en algunos de los pobladores de nuestros pueblos, manteniendo una posición de subordinación y haciendo que en muchas ocasiones tengan más confianza en los impositores de ideas foráneas, que en las concertaciones propias tomadas con mucho esfuerzo.

Como universidad comprometida con el desarrollo de la autonomía, hemos venido trabajando la educación desde el abordaje de los derechos humanos, indígenas y afrodescendientes, en la búsqueda de mejores condiciones de vida, con el plantea-

miento de que, para crear las condiciones del diálogo de iguales, la educación superior debe fundamentarse en el principio de interculturalidad y con equidad de género. Un enfoque intercultural, donde se puedan ir construyendo relaciones horizontales para que prevalezca el diálogo que permite poder conocer al otro; y que haya respeto, intercambio y solidaridad entre los pueblos y las culturas, en la búsqueda de la construcción de la ciudadanía intercultural. Una ciudadanía intercultural que debe ser asumida no sólo por los pueblos indígenas y afrodescendientes, sino por todos los pueblos que comparten un mismo territorio. Donde se pueda entender cómo la capacidad de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos autónomos de ejercer sus derechos individuales y colectivos, teniendo para ello acceso con equidad social a la educación, salud, bienestar material, trabajo y participación, en base a su propia manera de ver el mundo.

Planteamos también que todo el proceso debe fundamentarse en la equidad de género, entendiéndolo como proceso de construir y/o reafirmar nuevos roles que permitan las relaciones dialógicas entre mujeres y hombres, dentro de un marco de equidad e igualdad en el ejercicio de los derechos individuales y colectivos.

La educación con pertinencia social debe poder preparar a alumnos y alumnas para aportar al desarrollo con identidad; para que puedan, desde el nuevo conocimiento adquirido, aportar en la reducción de pobreza y hacer visibles las buenas prácticas de los pueblos. Un desarrollo con identidad, donde se pueden ir reflejando los aportes de cada uno de los pueblos que viven en el territorio, desde su concepto y entendimiento del buen vivir, donde la manera de ver el mundo se refleje sin discriminación y sin tener que sentir vergüenza. Donde los aportes de la economía comunitaria, el conocimiento de los médicos tradicionales, las enseñanzas endógenas de los abuelos y abuelas, la justicia y la solidaridad comunitaria, puedan ser reconocidas y visibles. Donde la participación de los líderes comunitarios, electos por su pueblo para representarlos, pueda ser real en todos los espacios de participación y los derechos colectivos de los pueblos sean respetados.

En ello se basan nuestros planteamientos de que el papel de la educación superior debe contribuir desde sus currículos, investigaciones y sistematizaciones a fundamentar tanto el derecho a la propia identidad y a la diversidad, como los derechos económicos, sociales, culturales, políticos y lingüísticos de cada una de las culturas de nuestro país. Debe contribuir a que los pueblos originarios y afrodescendientes puedan ejercer sus tradiciones y costumbres culturales, que puedan transmitir sus historias, cuentos, valores de los ancianos, idiomas, tradiciones orales y filosofía a sus hijos, e hijos de sus hijos. Todo este proceso debe fundamentarse en una continua participación, diálogo, negociación y concertación. Estamos convencidos de que procesos de autodeterminación y de autonomía no podrán funcionar si no van acompañados con el componente de educación pertinente a todos los niveles.

- a) Las relaciones docencia-extensión-investigación, son un tema que se ha venido evaluando con mucha frecuencia y que todavía presenta dificultad. Es la base para poder avanzar en la articulación del conocimiento que se está produciendo en la sociedad, por medio de los procesos de sistematización y acompañamien-

- to. Son las experiencias que deben llegar a las aulas de clase y nutrir la construcción del nuevo conocimiento, articulando el conocimiento tradicional sistematizado con el occidental. A pesar de contar con las condiciones dadas para la articulación efectiva: existencia de normativas, institutos que hacen el trabajo de extensión, personal preparado para investigar, institutos de investigación que realizan los procesos de acompañamiento; se sigue con los problemas de coordinación y articulación. Las evaluaciones hechas han reflejado falta de voluntad, en la mayoría de los casos, del investigador principal; que después de la validación comunitaria, no continúa con el proceso de intercambio académico en las aulas de clase.
- b) Relaciones instituciones de educación superior – sociedad: este es uno de los aspectos con los que se ha trabajado de manera sistemática desde los institutos de investigación y que ha producido resultados que han venido teniendo impacto en la sociedad. La base para su funcionamiento ha sido acuerdos de trabajo conjunto en función de solicitudes hechas por organizaciones y grupos, generalmente en asambleas, y parte de la responsabilidad compartida. Se comienza con acuerdos entre las partes sobre qué áreas del conocimiento se desea trabajar, para poder diseñar juntos el proyecto en discusión y buscar los fondos de manera conjunta. Como ejemplo puede mencionarse el acompañamiento a la sociedad civil, cuyo interés fundamental fue elaborar su planificación estratégica de manera participativa y concertada. Así como el acompañamiento a la Secretaría de la Mujer de la Organización Negra de Centroamérica (ONECA), en la construcción de su agenda –y todavía en construcción- con investigación participativa sobre la situación de las mujeres negras de Centro América.
- c) Colaboración intercultural en la producción de conocimientos y en los procesos de aprendizaje: se llevan a cabo acciones de intercambio entre saberes de distintos pueblos, vinculando la experiencia y conocimiento de los sabios y las sabias, con las experiencias y conocimientos de expertos occidentales. Además, este intercambio intercultural se da con la aplicación de nuestra experiencia como universidad, al realizar convenios de colaboración con otras instancias comunitarias y académicas. Como ejemplo pueden citarse los intercambios entre médicos tradicionales y médicos occidentales para la elaboración de referencias y contra-referencias, para intercambios sobre afectaciones como el VIH/SIDA. Por otro lado, también se da con la facilitación de médicos tradicionales en las aulas de clases de enfermería en salud intercultural; y recientemente con los estudiantes de medicina y con los líderes espirituales en las clases de cosmovisión.
- d) Colaboración intercultural en investigación, docencia y extensión: este tema ha servido como parte del proceso de fortalecimiento de las universidades miembros de las redes de investigación. Estos espacios han permitido el aprendizaje mutuo, intercambios de docentes e investigadores y el acceso a bibliotecas virtuales. Un ejemplo de ello es la Sub-Red Latinoamericana de Salud, donde se diseñó de manera conjunta, con la participación de 11 universidades, algunos indígenas y otros con programas de interculturalidad, el currículum de la Maes-

tría en Salud Intercultural. Se escogieron los alumnos con la participación de los líderes indígenas de los países de donde provenían los alumnos. Los docentes provienen de las universidades miembros de la red, y se realizan investigaciones y procesos de sistematización en las comunidades de los y las estudiantes con el aval de su comunidad. Algunas de las investigaciones y ensayos son compartidas por las publicaciones, previa autorización de la comunidad donde se realizaron. A pesar de que se ha avanzado en algunos casos concretos, la Universidad sigue teniendo como uno de sus retos mejorar la coordinación y colaboración entre las instancias responsables de la docencia, investigación y extensión.

- e) **Emprendimientos productivos e innovaciones institucionales, educativas y tecnológicas:** los temas de emprendimiento e innovación, están incluidos en los nuevos retos que se ha propuesto la universidad. Como estrategia se decidió institucionalizarlos a través de su incorporación en la nueva misión institucional, aprobada por el Consejo Universitario y en el plan estratégico institucional 2009-2012. Adicional a lo anterior, en la universidad se está capacitando al equipo técnico responsable de la implementación del tema y elaborando y ajustando las políticas y normativas que rigen la implementación. Como universidad comunitaria intercultural, hemos venido innovando procesos educativos al aplicar distintas modalidades de enseñanza y aprendizaje para fortalecer las capacidades locales. La innovación también va alrededor de la creación de un modelo nuevo de universidad, que tiene una mayor vinculación social y política al trabajar directamente por el fortalecimiento del proceso autonómico regional.
- f) **Investigación y desarrollo de «tecnologías sociales»:** en este aspecto hemos venido acompañando a líderes comunitarios a hacer visibles sus buenas prácticas y en la sistematización de sus experiencias. En el proceso de acompañamiento a médicos tradicionales, se logró comprobar por medio de laboratorio la cura de la enfermedad de Leishmaniasis o lepra de montaña. La tensión con la que nos enfrentamos en el momento, fue cómo hacer el abordaje de propiedad intelectual colectivo. En este momento se está en un proceso participativo de diseño para su amplia discusión en las comunidades, primeramente, y después con las autoridades regionales del Gobierno Regional Autónomo.

Por otro lado, se cuenta con la investigación participativa llevada a cabo por médicos tradicionales por medio de intercambios de experiencias, donde se aborda la atención del Bla o Grissie Sickness, conocida por la medicina occidental como histeria colectiva, y otras enfermedades causadas por malos espíritus. Estos procesos de intercambio y sistematización de conocimientos, han servido como proceso de empoderamiento para que los médicos tradicionales se sienten en la misma mesa con médicos occidentales en procesos de intercambio de conocimientos sobre diferentes padecimientos. Ha servido también para que el Ministerio de Salud entienda que existe otro tipo de conocimiento que no está en su poder, y que cada vez más acudan a los médicos tradicionales para que participen desde su propio conocimiento en la solución de los problemas de salud de la población.

Recomendaciones

La enseñanza en contextos multiculturales, multiétnicos y plurilingües, requiere de estructuras especializadas que se deben construir a partir de la realidad de la población y con base en las necesidades identificadas por cada uno de los pueblos que la componen. El abordaje multiétnico y la construcción de instrumentos para hacerlo efectivo, es de suma importancia.

Las universidades de cortes comunitarias, indígenas o interculturales, que aspiran a ser el puente entre el conocimiento universal y las necesidades y demandas de la población, son universidades jóvenes en un proceso de construcción que se fundamenta en la innovación, la creatividad y la formación permanente de los que lo implementan. Necesitan de un proceso continuo de diálogo, negociación y consenso para su fortalecimiento. Son procesos que toman tiempo y requieren del apoyo solidario de universidades hermanas, de sus gobiernos y de personas comprometidas con sus causas, pero también necesitan del apoyo solidario y la confianza de la cooperación externa para poder contar con el financiamiento necesario para su implementación con calidad.

Este modelo de universidad comunitaria e intercultural, es relativamente nuevo y puede causar desconfianza en la calidad del servicio que brinda, al responder a otros tipos de criterios, principios, valores y características, por lo que su reconocimiento jurídico es muy importante. Es fundamental también participar en los procesos de evaluación y acreditación, sean estos voluntarios o no, para poder competir sin reservas en las diferentes áreas del conocimiento.

La firma de convenios para el desarrollo de procesos de acompañamiento y fortalecimiento institucional con universidades, organismos e instancias nacionales e internacionales, es necesario como parte del proceso de empoderamiento de las autoridades universitarias, docentes y estudiantes.

Es necesaria la revisión constante del contexto local, nacional e internacional para poder diseñar y brindar carreras que respondan a la realidad y necesidad de la población, y poder contar con el conocimiento necesario y pertinente para evitar ser una isla y poder influir en la reducción de pobreza.

Es necesario mantener una divulgación constante, por los diferentes medios existentes, del modelo de universidad que se está impulsando, su rol e impacto en la sociedad y el conocimiento nuevo que se está construyendo.

Como parte de la solidaridad entre las universidades interculturales e indígenas, es necesario hacer intercambios de docentes y estudiantes, como un proceso de fortalecimiento conjunto. Este intercambio debe servir también para la discusión y construcción conjunta de los currículos interculturales, que a la vez deben contar con la participación de líderes y lideresas indígenas y afrodescendientes y autoridades territoriales y de gobierno.

La interculturalidad, equidad de género, desarrollo con identidad, educación propia, equidad, calidad, acceso, manejo sostenible, tecnología apropiada, son todos conceptos en continua construcción que requieren de diálogo, concertación y acuerdo desde el entendimiento de los mismos pueblos. Es importante comenzar a hacer visibles estas discusiones en foros, congresos, para cada día avanzar más hacia la formación de la ciudadanía intercultural y, por ende, en la construcción de países más justos, equitativos y orgullosos de los aportes de cada uno de sus pueblos.

Por otro lado, se requiere contar con docentes comprometidos con este tipo de universidad, que generalmente fueron preparados en universidades tradicionales con currículos de subordinación. Deben estar en continua preparación desde procesos educativos propios, para poder ir formándose con otras metodologías pedagógicas que posibiliten el empoderamiento y logren aportar al rescate y sistematización de los conocimientos ancestrales y dones, sin tener que sentir vergüenza.

Debe haber incidencia sistemática en los diferentes espacios para hacer visibles los aportes de estas universidades a la nación y, a la vez, avanzar en la construcción de la ciudadanía intercultural que debe ser asumida por toda la población y no sólo por los pueblos indígenas y afrodescendientes, como lo ha establecido el Congreso de Educación Superior CRES llevado a cabo en Cartagena de Indias, Colombia (2008).

Debe haber un programa integral de divulgación, que de manera sistemática pueda ir compartiendo a los diferentes niveles y espacios la información sobre el conocimiento nuevo construido desde los pueblos, para ir cambiando los estereotipos ya formados por la población blanca mestiza sobre los pueblos indígenas y negros.

Referencias Bibliográficas

- Gutiérrez, Neidy y Ángela Fletes (2007). *Módulo 5 Hacia una ciudadanía Intercultural*. Manual de Educación Ciudadana Intercultural y Autonómica. Managua: URACCAN.
- Hooker B., Alta (2008). «La Interculturalidad y la Educación Superior: Hacia una Educación Superior Inclusiva-Estado del Arte y Desafíos de las Universidades Indígenas e Interculturales». Discurso pronunciado en el I Congreso Nacional de Educación Superior, Nicaragua, diciembre de 2008.
- Martínez F., Alexandra y Sebastián Granda (2007). *Curso de formación ciudadana intercultural en el programa de educación intercultural bilingüe, análisis y nuevos retos*. Managua: RIDEI.
- URACCAN (1999). «Acceso a la educación técnica y superior de los pueblos indígenas y comunidades étnicas». En Carlos Alemán Ocampo (editor), *Memoria del Seminario Internacional Indígenas 2000*, Managua, Nicaragua, octubre 1999. Managua: URACCAN.

_____ (2004). Modelo pedagógico de la Universidad. Trabajo no publicado. Managua, Nicaragua.

_____ (2005). Principales características del Modelo de Universidad Comunitaria en Nicaragua: la experiencia de las Universidades Caribeñas en el marco de la Autonomía Regional Multiétnica. Documento no publicado. Managua, Nicaragua.

_____ (2008). Informe de Gestión Universitaria . Documento no publicado. Managua, Nicaragua.

SOBRE LAS/LOS AUTORAS/ES

Graciela Bolaños

Educadora Social. Profesora de Educación Fundamental. Integrante del equipo de dirección de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN, Colombia) y del equipo coordinador del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Asesora del proceso educativo de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Directora de la Revista Çxayu'çe, Semillas de Etnoeducación. Integrante del equipo coordinador de investigación, diseño y monitoreo del desarrollo de los programas de la UAIIN. gracielabolanos@yahoo.com.mx

Leonel Cerruto

Educador Comunitario y Pedagogo, coordinador del proyecto Universidad Indígena Intercultural Kawsay UNIK (Bolivia, Ecuador y Perú). Docente de la Universidad Linköping de Suecia, curso internacional Pedagogía Intercultural Comunitaria (Suecia, América Latina y África), miembro de la organización indígena andina Kawsay (Ecuador, Perú y Bolivia) para la lucha por los derechos de los pueblos indígenas originarios y la educación con identidad propia. Fundador de la red nórdica latinoamericana de educación popular, fundador de la red internacional intercultural Tinku, miembro de la red internacional ecológica Tierra del Futuro. Asesor estratégico de la prefectura de Oruro, Bolivia. wayrita@gmail.com

Lucio Flores

Indígena do povo terena. Licenciado em Ciências Sociais (Universidade Rondon-MT). Mestre em Ciências da Religião (Universidade Metodista - São Paulo) e pós-graduando em Gestão Ambiental (Universidade Estadual do Amazonas). Atuante desde 1992 junto aos povos indígenas no Centro-oeste do Brasil. Atuante desde 2002 no movimento indígena nacional com foco na Amazônia. Sua atuação está orientada à área de formação indígena na Amazônia e temas nacionais como gestão ambiental, biodiversidade, áreas protegidas e mudanças climáticas. Atualmente desempenha funções como Assessor Técnico da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). lucioterena@bol.com.br

Ernesto Guerra García

Licenciado en Física (Universidad Autónoma de Nuevo León, México). Maestro en Ingeniería (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey). Maestro en Finanzas y en Economía con especialidad en Economía Industrial (Universidad Autónoma de Nuevo León). Doctor en Enseñanza Superior (Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos). Estancia posdoctoral sobre Antropología Fractal (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2008). Ha sido docente desde el nivel medio superior hasta el posgrado en diversas instituciones de México, entre las que destacan el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad de Occidente. Ha publicado artículos y documentos sobre la sociointerculturalidad y la Universidad Autónoma Indígena de México. Ha ocupado cargos de administración educativa, entre los últimos destaca el de Director Académico de la Universidad de Occidente y, desde 1998, participó en el diseño del proyecto y la creación de la Universidad Autónoma Indígena de México, en la que, desde enero de 2002 hasta diciembre de 2007, participó como Coordinador General Educativo y actualmente como Coordinador General de Investigación. eguerrauaim@yahoo.com.mx

Andrés A. Fábregas Puig

Etnólogo con especialidad en etnohistoria y Maestro en Ciencias Antropológicas (Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México). Doctor en Antropología Social (Centro de Investigaciones y Enseñanza Superior en Antropología Social-CIESAS). Fundador de las siguientes instituciones: Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana, 1975; CIESAS-Sureste, 1985; Instituto Chiapaneco de Cultura, 1989; Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 1995; y Universidad Intercultural de Chiapas, 2004. Ha publicado varios libros y artículos en revistas especializadas y de difusión. Ha sido docente en varias universidades del país y del extranjero. Investigador en CIESAS, Colegio de Jalisco, Colegio de San Luís. Actualmente es Rector de la Universidad Intercultural de Chiapas. rectoria@unich.gob.mx; fapuig@hotmail.com

Alta Suzanne Hooker Blandford

Magíster en Salud Pública con Enfoque Intercultural. Rectora de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, URACCAN. Vice-Presidenta del Consejo Nacional de Universidades (CNU) entre 2006 y 2008, y Presidenta de la Junta Directiva del Consejo Regional Autónomo de la Región Autónoma Atlántico Norte (Nicaragua) entre 1994 y 1996. althahooker@yahoo.com.mx

Estela Maris Valenzuela

Doctoranda en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales. Licenciada en Gestión Educativa. Profesora en Ciencias de la Educación con Orientación Psicopedagógica. Especialista en Didáctica y Currículum. Posgrado en Investigación Educativa. Posgrado en Pedagogía. Capacitadora en la Modalidad Bilingüe Intercultural. Directora de Estudio de la Carrera de Profesor Intercultural Bilingüe en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA, Argentina). estelamarisv@hotmail.com

Daniel Mato

Doctor en Ciencias Sociales. Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Profesor Titular y Coordinador del Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales (www.globalcult.org.ve), Universidad Central de Venezuela (UCV). Profesor visitante en universidades de varios países latinoamericanos, España y Estados Unidos. Investigador Nivel IV (máximo), Sistema Nacional del Investigador (SNI). dmato@unesco.org.ve, dmato2007@gmail.com

María Eugenia Meza Hernández

Licenciada en Ciencias Computacionales (Universidad Autónoma de Nuevo León, México). Maestra en Educación Social (Universidad Autónoma Indígena de México, 2007). En Nuevo León, trabajó en el sector empresarial de 1985 a 1994. Ha sido instructora de computación en diferentes instituciones de México. Desde diciembre de 2001 se ha desempeñado como facilitadora educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México y como Comisionada de Posgrado, donde logró impulsar la creación de los primeros programas de maestría en Economía y en Educación Social. uaim_posgrado@yahoo.com.mx

Avelina Pancho

Licenciada en Educación Bilingüe y Lingüística. Integrante del equipo UAIIN y Consultora Nacional e Internacional para aspectos de Educación y Salud Indígena. Presidenta de la Asociación de Cabildos Juan Tama de Tierradentro (Cauca, Colombia). Anteriormente, Vicepresidenta del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (1998-2001) y Coordinadora General de la Universidad Indígena e Intercultural (UAIIN, Colombia, 2003-2008). avelina_pancho@hotmail.com

Luis Fernando Sarango Macas

Licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad Lingüística Andina y Educación Bilingüe. Licenciado en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas. Doctor en Jurisprudencia y Abogado. Diplomado Superior en Investigación Intercultural. Rector de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi», con sede en Quito Ecuador. rector@amawtaywasi.edu.ec

Libia Tattay

Magíster en Ciencias Sociales con mención en Antropología (FLACSO, Ecuador). Integrante del equipo de investigación y pedagogía del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, Colombia) en el componente Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN). Integrante del área de investigación en la maestría Desarrollo con Identidad para el Buen Vivir Comunitario de la Red de Universidades Indígenas (UII, Amawtay,Wasi, URACCAN Y UAIIN). Participante activa de la Revista Çxayu'çe, Semillas de Etnoeducación. ltattay@yahoo.com

Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos reúne un conjunto de textos que analizan las experiencias de construcción institucional de un significativo conjunto de instituciones de educación superior (IES) de carácter intercultural en siete países de América Latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, México y Nicaragua). El conjunto de ocho ensayos sobre sendas IES, es precedido por un estudio introductorio de alcance regional que, además de situar los casos de esas instituciones en el marco más amplio de la experiencia latinoamericana en la materia, analiza sus principales logros, dificultades, innovaciones y desafíos.

Las IES estudiadas en este libro se caracterizan no sólo por su carácter intercultural, sino también por su orientación principal a responder a necesidades, demandas y propuestas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina, aun cuando están abiertas a estudiantes de otros grupos sociales. No se trata de programas, centros o proyectos que forman parte de IES orientadas por conjuntos de objetivos más amplios, no necesariamente marcados por la atención a demandas y propuestas específicas de los mencionados grupos de población. Tampoco se trata de convenios o co-ejecuciones entre IES y organizaciones indígenas o afrodescendientes. Se trata de instituciones cuya creación misma ha respondido, con arreglo a diversos factores de contexto, a dichos tipos de demandas, necesidades y/o proyectos, por lo que podemos llamarlas *instituciones interculturales de educación superior* (IIES).

Las IIES analizadas en este volumen ofrecen respuestas originales a algunos importantes desafíos que enfrentan todas las IES contemporáneas, y las latinoamericanas en particular, respecto a los cuales se han constituido en valiosos espacios de innovación. Por ello, estas experiencias suscitarán el interés de autoridades, investigadores, docentes y estudiantes de IES “convencionales”, así como de los responsables de formular políticas gubernamentales y de cooperación internacional en la materia.

Este libro es el segundo de una serie de tres volúmenes resultantes del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina. El primero de ellos, titulado *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, fue publicado en 2008; y el tercero, próximo a publicarse, se titula *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Estos tres libros exponen resultados de sendos proyectos de investigación orientados a producir y difundir conocimientos sobre el tema, para facilitar la posibilidad de aprender de estas innovadoras experiencias, así como contribuir a mejorarlas y sentar mejores bases para la formulación de políticas en la materia. Para la preparación de esta serie de tres libros, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) ha contado con la valiosa colaboración de 56

ISBN 980717504-3



9 789807 175043

investigadores de 11 países latinoamericanos. Estos tres volúmenes, además de estar disponibles en versión impresa, pueden ser consultados a texto completo en el sitio del IESALC en Internet: www.unesco.org.ve