

DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN LA III CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR - CRES 2018

Daniel Mato

Universidad Nacional de Tres de Febrero
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
dmato@untref.edu.ar

RECIBIDO: 07/11/2018

ACEPTADO: 23/11/2018

Resumen

La adopción del tópico Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad como uno de los siete ejes temáticos en que se estructuró la III Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Córdoba en junio de 2018 (CRES 2018), constituyó un avance significativo respecto de la II CRES, realizada en Cartagena de Indias en 2008 (CRES 2008). La incorporación de esta temática resultó importante en varios sentidos. Por un lado, lo fue porque profundizó a través de un conjunto de recomendaciones el principio expresado en la Declaración Final de la CRES 2008 acerca de que “el reto no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a estas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural”. Por otro lado, lo fue porque el trabajo

preparatorio del evento incluyó diversas modalidades de difusión de sus actividades, reuniones preparatorias y mecanismos de recolección de sugerencias y propuestas en numerosos países latinoamericanos y caribeños, lo cual contribuyó a dar mayor visibilidad al campo de experiencias en la materia que ha venido desarrollándose en América Latina desde hace dos décadas. Este artículo presenta algunos antecedentes y referencias de contexto que contribuyen a comprender la importancia de este campo, analiza brevemente los avances logrados en la CRES 2018 al respecto, y señala algunos desafíos que habrá que encarar para llevar a la práctica las recomendaciones sobre el tema incluidas en la Declaración emitida por este importante evento.

Palabras claves: Educación Superior; Diversidad cultural; Interculturalidad.

**DIVERSIDADE CULTURAL,
INTERCULTURALIDADE E ENSINO**

SUPERIOR NA III CONFERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR - CRES 2018

Resumo

A adoção do tema Educação Superior, Diversidade Cultural e Interculturalidade como um dos sete eixos temáticos em que a III Conferência Regional de Educação Superior foi organizada em Córdoba em junho de 2018 (CRES 2018) constituiu um avanço significativo sobre a II CRES, realizado em Cartagena das Índias em 2008 (CRES 2008). A incorporação desse tema foi importante de várias maneiras. Por um lado, foi porque aprofundou, através de um conjunto de recomendações, o princípio expresso na Declaração Final da CRES 2008 de que "o desafio não é apenas incluir povos indígenas, afrodescendentes e outras pessoas culturalmente diferenciadas nas instituições como atualmente existem, mas transformá-las para que sejam mais relevantes para a diversidade cultural". Por outro lado, foi porque o trabalho preparatório do evento incluiu várias formas de divulgar suas atividades, reuniões preparatórias e mecanismos para coletar sugestões e propostas em numerosos países latino-americanos e caribenhos, o que contribuiu para dar maior visibilidade ao campo de experiências no tema que vem se desenvolvendo na América Latina há duas décadas. Este artigo apresenta algumas referências contextuais e de fundo que ajudam a entender a importância deste campo, analisa brevemente o progresso feito na CRES 2018 nesse sentido e aponta alguns desafios que terão que ser enfrentados para colocar em prática as recomendações sobre o tema na Declaração emitida por esta importante reunião.

Palavras-chaves: Ensino Superior, Diversidade cultural, Interculturalidade.

CULTURAL DIVERSITY AND INTERCULTURALITY AT THE III

REGIONAL CONFERENCE OF HIGHER EDUCATION - CRES 2018

Abstract

The adoption of the topic Higher Education, Cultural Diversity and Interculturality as one of the seven thematic axes on which the III Regional Conference on Higher Education was organized in Córdoba in June 2018 (CRES 2018) constituted a significant advance over the II CRES, carried out in Cartagena de Indias in 2008 (CRES 2008). The incorporation of this theme was important in several ways. On the one hand, it was because it deepened through a set of recommendations the principle expressed in the Final Declaration of CRES 2008 that "the challenge is not only to include indigenous people, afro-descendants and other culturally differentiated people in the institutions as they currently exist, but transform them to be more relevant to cultural diversity." On the other hand, it was because the preparatory work of the event included various ways of disseminating its activities, preparatory meetings and mechanisms for collecting suggestions and proposals in numerous Latin American and Caribbean countries, which contributed to giving greater visibility to the field of experiences in the subject that has been developing in Latin America for two decades. This article presents some background and context references that help to understand the importance of this field, briefly analyzes the progress made in CRES 2018 in this regard and points out some challenges that will have to be faced to put into practice the recommendations on the subject included in the Declaration issued by this important meeting.

Keywords: Higher Education; Cultural diversity; Interculturality.

La adopción del tópico *Educación Superior*, *Diversidad Cultural* e

Interculturalidad como uno de los siete ejes temáticos en que se estructuró la III Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Córdoba en junio de 2018 (CRES 2018) constituyó un avance significativo respecto de la II CRES, realizada en Cartagena de Indias en 2008 (CRES 2008).

La incorporación de esta temática resultó significativa en varios sentidos. Por un lado, lo fue porque retomó y expandió el principio expresado en la Declaración Final de la CRES 2008, acerca de que “el reto no es solo 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”.¹ La Declaración de la CRES 2018 amplió notablemente este criterio ya que incorporó un conjunto de recomendaciones a las que se hará referencia más adelante en este artículo. Pero además, debe destacarse la importancia de que en las reuniones preparatorias de la CRES 2018 se consensuara la idea de enfocar el trabajo respecto de este

eje, especialmente en torno al campo de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes. Desde luego, privilegiar este foco de ningún modo suponía ignorar la importancia de otras formas de diversidad sociocultural que suelen constituir referentes de discriminación en las sociedades contemporáneas (incluidos los sistemas de Educación Superior), las cuales fueron tratadas de manera complementaria y dieron lugar a la elaboración de propuestas de recomendaciones específicas.

Por otro lado, la adopción de esta temática como uno de los ejes articuladores de la CRES 2018 y –en consecuencia– la constitución de un equipo de trabajo² dedicado a producir un estudio de alcance latinoamericano y propuestas de recomendaciones basadas en el mismo³ que fueron presentadas en uno de los siete simposios centrales del evento, habilitó un destacado espacio de visibilidad para este campo, así como de intercambios de ideas sobre el tema y de co-construcción de agenda junto con referentes de otras formas de

¹ La Declaración Final de la CRES 2008 está disponible en: http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es

² El equipo de trabajo a cargo de este eje de la CRES 2018 estuvo constituido por Alta Hooker Blanford (Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense), Álvaro Guaymás (Universidad Nacional de Salta, Argentina), Anny Ocoró Loango (CONICET y Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina), Esteban Emilio Mosonyi (Universidad Central de Venezuela), Inés Olivera Rodríguez (Universidad Nacional Autónoma de México y Pontificia Universidad Católica del Perú), Luis Alberto Tuaza (Universidad Nacional del Chimborazo, Ecuador), María Eugenia Choque Quipe (Centro de Estudios Multidisciplinarios Aymara, Bolivia), Maria Nilza da Silva (Universidad Estadual de Londrina, Brasil), Maribel Mora Curriao (Universidad de Chile), Milena Mazabel Cuásquer (Universidad Autónoma Indígena e Intercultural, Colombia), Rita Gomes do

Nascimento (*Ministério da Educação, Brasil*), Sergio Enrique Hernández Loeza (Universidad Campesina Indígena en Red, México), Xinia Zúñiga (Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica) y quien suscribe, quien ha estado a cargo de la coordinación del mismo. Debe destacarse que todos los integrantes de este equipo participan de manera activa en experiencias en este campo y que la mayoría de ellos son miembros de comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes. ³ El estudio en cuestión dio lugar a la publicación del libro Mato, D. (Coord.). (2018). *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://www.cres2018.org/uploads/educacion-superior-diversidad.pdf> y del Documento Propositivo del Eje Temático *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad*. Disponible en: <http://www.cres2018.org/uploads/Doc.%20propositivo%20Mato%2028mayo.pdf>

diversidad socio-cultural que participaron en el simposio de este eje.

Adicionalmente, la CRES 2018 constituyó un avance importante para esta temática porque el trabajo preparatorio del evento –que se desarrolló durante casi un año– incluyó diversas modalidades de difusión de sus actividades, reuniones preparatorias y mecanismos de recolección de sugerencias y propuestas en numerosos países latinoamericanos y caribeños, lo cual contribuyó a dar mayor visibilidad tanto a los derechos y demandas insatisfechas en la materia, como a las experiencias que en respuesta a ellas han venido desarrollándose en América Latina desde hace dos décadas. Esto a su vez estimuló a representantes de esas experiencias a participar en este importante cónclave latinoamericano y caribeño, donde encontraron un espacio propicio para exponer sus puntos de vista, intercambiar ideas con referentes de una amplia diversidad de vertientes de la Educación Superior regional y establecer promisorias relaciones de colaboración.

Por estos motivos, cabe afirmar que la CRES 2018 constituyó un importante hito para el campo de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Este artículo presenta algunos antecedentes y referencias de contexto que contribuyen a comprender la importancia de este campo, analiza brevemente los avances logrados en la CRES 2018 al respecto y señala algunos desafíos que habrá que encarar para llevar a la práctica las recomendaciones sobre el tema incluidas en la Declaración emitida por este importante evento.

1. SOBRE EL FOCO DEL EJE TEMÁTICO EDUCACIÓN SUPERIOR, DIVERSIDAD

CULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN LA CRES 2018

Parece conveniente comenzar por explicar que el consenso alcanzado en las reuniones preparatorias de la CRES 2018 respecto de enfocar el trabajo en este eje, especialmente en la temática Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes, respondió a varios factores.

Uno de ellos fue la valoración que la Declaración de la CRES 2008 otorgó a los desafíos provenientes este campo, pese a la cual solo propuso dos recomendaciones al respecto, las cuales han tenido importante repercusión en los debates sobre el tema a lo largo de toda la década. Otro factor significativo para la adopción de este foco fue el reconocimiento de que existe una importante deuda histórica de los estados, las sociedades, y las universidades y otras instituciones de Educación Superior (IES) con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Esto último se expresa no solo en que –a lo largo de la historia– los estados han utilizado los sistemas educativos como un medio para afirmar y legitimar su dominio sobre los pueblos, sino particularmente en que en la mayoría de los casos, las universidades y otras IES han jugado papeles importantes tanto en el proceso de construcción de representaciones homogeneizadoras de las poblaciones de los países de como en la transformación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en objetos de estudio, en contra de su voluntad, especialmente como si estos fueran sobrevivencias del pasado, lo que fomentó enfoques etnocéntricos de investigación que produjeron representaciones descalificadoras de sus

"razas", formas de vida, visiones de mundo, conocimientos y proyectos de futuro. Estas afirmaciones no implican desconocer la existencia de importantes excepciones, sino que destacan el signo históricamente predominante de las relaciones entre los pueblos indígenas y las universidades y otros tipos de IES. Por esto, el paso dado en la CRES 2018 adquiere especial relevancia.

Otro factor que condujo a consensuar el criterio de que este eje privilegiara el tratamiento de la relación entre los sistemas de Educación Superior y los pueblos indígenas y afrodescendientes está asociado a que si bien los derechos de estos pueblos son reconocidos en numerosos instrumentos internacionales, y en la mayoría de las constituciones nacionales y otras normas jurídicas de los países latinoamericanos, aún existe un significativo déficit en la aplicación efectiva de los mismos, incluso en los sistemas educativos en general y particularmente en la Educación Superior.

Por otro lado, dicho consenso también respondió a la convicción de que la amplia diversidad de experiencias que especialmente desde la década de 1990 han venido desarrollándose en América Latina en el campo de Educación Superior por/con/para pueblos indígenas y afrodescendientes, no solo ha contribuido a mejorar las posibilidades de que personas indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de formación en Educación superior (como suele enfocarse este "tema" cuando se lo piensa reductoramente solo en términos de "inclusión"), sino que además han desarrollado respuestas innovadoras a algunos importantes desafíos que enfrenta la Educación superior contemporánea, particularmente en aspectos de calidad, pertinencia y relevancia.

Finalmente, esta decisión respondió también a criterios metodológicos. Para realizar investigación es necesario acotar claramente su alcance y el campo genéricamente definido en términos de "Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad" resulta demasiado amplio para realizar una investigación a escala latinoamericana, en un tiempo limitado, y cuyos resultados pudieran comunicarse en un libro. Realizar un estudio sobre la Educación Superior latinoamericana con referencia a todos los usos sociales contemporáneos de la idea de diversidad cultural hubiera sido imposible en el tiempo disponible, o bien hubiera dado lugar a un catálogo de generalidades.

Con respecto a este criterio, debe tenerse en cuenta que la idea de diversidad cultural tiene numerosos campos de aplicación. Sus usos sociales y en la bibliografía académica incluyen referencias a culturas étnicas, nacionales, religiosas, de género, de discapacidad, de orientaciones sexuales, generacionales, ocupacionales, tecno-comunicativas (orales, escritas, digitales, etc.), entre otras. Por otra parte, en Educación con frecuencia esas representaciones de diversidad se mencionan especialmente para plantear demandas, propuestas y políticas de "inclusión" que procuran asegurar que políticas, programas, prácticas, comunidades y espacios de trabajo "incluyan" personas que se identifican con los mencionados u otros referentes de diversidad. La idea de "interculturalidad", en cambio, suele tener aplicaciones más delimitadas. En Europa suele utilizarse casi exclusivamente con referencia a migrantes, especialmente cuando se los visualiza como religiosa o étnicamente diferentes y esto especialmente en el marco de programas de educación, salud, e "integración

ciudadana”. En América Latina, en cambio, sus aplicaciones suelen acotarse principalmente a pueblos indígenas y afrodescendientes, y solo en algunos países y contextos también a migrantes, gitanos, sectores campesinos y “populares”. En la actualidad, en América Latina, los usos más frecuentes de la idea de interculturalidad se registran en los campos de Educación y Salud. En Educación en particular, la idea suele utilizarse con referencia a propuestas y programas de Educación Intercultural, los cuales además se distinguen de la idea de “inclusión” porque reconocen y valoran la existencia de diferencias significativas entre diversos modos de producir conocimiento, modalidades de aprendizaje, visiones de mundo, valores y proyectos de futuro (Mato 2009).⁴

2. EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN AMÉRICA LATINA

Como se mencionaba en el apartado precedente, a lo largo de la historia, en la mayoría de los casos, las universidades y otras IES han jugado papeles muy negativos respecto de pueblos indígenas y afrodescendientes. De un tiempo a esta parte, las críticas formuladas por intelectuales

indígenas y afrodescendientes, así como por diversas corrientes críticas de las humanidades y ciencias sociales, han contribuido a acrecentar reflexiones acerca de que las bases éticas, políticas y epistémicas de estas instituciones, como también sus prácticas institucionales, están marcadas por el legado colonial y racista del que provienen. En la actualidad es crecientemente aceptado que si estas bases y prácticas no se revisan críticamente, continuarán reproduciendo visiones de mundo, creencias y proyectos de futuro que actualizan la matriz colonial y racista. No obstante, en este marco, lo que aún hoy muchos parecen continuar ignorando es que esas bases éticas, políticas y epistémicas y las prácticas institucionales asociadas no solo afectan a los grupos sociales que no pueden acceder a la Educación Superior (y que en este sentido resultan “excluidos” de ella y en consecuencia se reclama que sean “incluidos”), sino que además menoscaban la calidad de esas instituciones, de la educación que brindan y de la investigación que realizan, así como su legitimidad ante la sociedad y—de manera más amplia—la sostenibilidad histórica de las sociedades de las que forman parte.

Esto lo hemos ido aprendiendo poco a poco y no simplemente por mera elaboración intelectual, sino como consecuencia de las luchas de los pueblos indígenas y

⁴ En América Latina, la idea de interculturalidad comenzó a utilizarse en el marco de programas de «cooperación técnica» en salud que desde 1951 se desarrollaron en Brasil, Colombia, México y Perú, con fondos y asistencia técnica estadounidense, y esto fue específicamente con referencia a comunidades indígenas. Resulta notable que, en ese marco, la aplicación de la idea de interculturalidad tenía un sentido opuesto al que suele atribuírsele en la actualidad, ya que esos programas 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, 1955, p. 28). Poco después, la idea sería adoptada por el antropólogo mexicano Gonzalo Aguirre Beltrán, quien publicó en la década de 1950 dos libros que tuvieron importante impacto no solo en México, sino en varios países latinoamericanos (Aguirre Beltrán, 1994, 1992). Posteriormente, esta idea fue apropiada y resignificada por antropólogos, educadores, e intelectuales y dirigentes indígenas, para acabar siendo elaborada y aplicada con un sentido prácticamente opuesto en los programas de Educación Intercultural Bilingüe.

afrodescendientes, así como de las de los movimientos sociales antiracismo, de derechos humanos y de educación popular en numerosos países del globo. Especialmente a partir de la década de 1960, estas luchas han contribuido no solo al desarrollo de algunas corrientes intelectuales críticas, sino también a la adopción de algunos instrumentos internacionales de particular importancia para el tema que nos ocupa. Entre estos, cabe destacar la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (adoptada en 1965, con entrada en vigor en 1969), el Convenio N° 169 sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo-OIT (adoptado en 1989 y hasta la fecha ratificada por 15 países latinoamericanos), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), entre otros. Estas mismas luchas también contribuyeron a que las reformas constitucionales realizadas en varios países latinoamericanos, desde finales de la década de 1980, reconocieran derechos a estos pueblos. No obstante, los estudios realizados con cobertura para prácticamente todos los países latinoamericanos muestran la existencia de fuertes brechas entre los avances constitucionales y jurídicos en esta materia y las políticas y prácticas concretas en que estos deberían materializarse (Mato, 2012, 2018a).

⁵ Por facilidad expositiva en este texto denomino “convencionales” de manera genérica a todas las universidades y otras IES que no han sido diseñadas especialmente para responder a demandas y propuestas de pueblos indígenas o afrodescendientes.

En este marco de luchas, instrumentos internacionales y reformas constitucionales, a partir de la década de 1990 en América Latina comenzó a consolidarse una creciente y heterogénea corriente de creación de universidades y otros tipos de IES que podemos caracterizar como “por/con/para” pueblos indígenas y afrodescendientes. Conviene destacar que estas experiencias no responden a una suerte de “modelo” único, sino que han adoptado muy diversos formatos institucionales. Limitaciones de extensión impiden describir acá los diversos tipos de experiencias a cuyo análisis hemos dedicado ya varias publicaciones colectivas (Mato, 2008, 2009a, 2009b, 2015, 2016, 2017, 2018b). Por esto, nos limitaremos a señalar brevemente que según los casos, estas experiencias corresponden a programas especiales de algunos organismos gubernamentales o de universidades y otros tipos de instituciones de Educación Superior (IES) “convencionales”⁵ o bien mediante alianzas entre estas últimas y organizaciones de dichos pueblos, como también en el marco de universidades y otras IES “interculturales”. Entre estas últimas hay que distinguir entre varios tipos: algunas han sido creadas y son gestionadas por organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes (algunas de las cuales se autodenominan “interculturales”, otras no), otras lo son por organizaciones no-gubernamentales que trabajan en colaboración con dichos pueblos, otras por organismos gubernamentales, otras por organizaciones intergubernamentales.⁶

⁶ Utilizo de manera genérica la denominación “interculturales” para hacer referencia a un conjunto amplio y diverso de universidades e IES, la mayoría de las cuales –no todas– suelen autodenominarse como tales. No obstante, se trata de un conjunto muy diverso. Más adelante en este texto explico algunas diferencias significativas entre estos tipos de casos.

Mediante esa diversidad de arreglos institucionales, los tipos de experiencias que nos ocupan no solo contribuyen a mejorar las posibilidades de que personas indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de formación en Educación Superior (como suele enfocarse este tema cuando se lo piensa reductoramente solo en términos de “inclusión” de estudiantes en universidades y otras IES convencionales), sino que además desarrollan respuestas innovadoras a algunos importantes desafíos que enfrenta la Educación Superior contemporánea, particularmente en aspectos de calidad, pertinencia y relevancia. Sus aportaciones resultan especialmente valiosas cuando se trata de integrar diversos modos de producción de conocimiento o de articular investigación, servicios a la población y generación de iniciativas productivas, aprendizaje situado en la práctica y por resolución de problemas. Desde luego, estas experiencias también coadyuvan –de manera destacada– a mejorar la calidad democrática de las sociedades contemporáneas, a hacerlas más equitativas y respetuosas de las diferencias socioculturales y, con ello, a que logren movilizar provechosamente la más amplia diversidad de conocimientos y modos de producirlos y de aplicarlos.

Reconociendo la importancia de este creciente número de experiencias, en 2007, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) estableció el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina. Tras realizar un mapeo del campo a escala regional, este Proyecto

comisionó estudios sobre más de 30 experiencias en curso que se publicaron en un libro (Mato, 2008) y sirvieron de base para formular un conjunto de recomendaciones que alimentaron las deliberaciones sobre el tema de la CRES 2008.

Como resultado de esto y de algunas iniciativas convergentes, la Declaración Final de la CRES 2008 incluyó dos acápites sobre este tema. En uno de ellos, el C3 explícitamente enfatizó la necesidad de transformar a las instituciones de Educación Superior “para que sean más pertinentes con la diversidad cultural”, e incluso recomendó que era “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”. En tanto en el otro, el D4, destacó “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”.⁷

Estas recomendaciones de la CRES 2008 han sido y aún son frecuentemente invocadas para argumentar acerca de la necesidad de avances concretos en la materia. Pero, además, junto con la continuidad de las mencionadas luchas y el desarrollo de un número creciente de experiencias en este campo y de estudios sobre el tema, sentaron las bases para que la CRES 2018 incluyera el tópico Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad como uno de sus ejes temáticos.

El caso es que la adopción de este eje temático aunada al consenso alcanzado respecto de enfocar el mismo en el campo de

⁷ La Declaración Final de la CRES 2008 está disponible en: <http://www.unesco.org/ve/index.php>

http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes, junto con el hecho que el trabajo preparatorio del evento incluyó diversas modalidades de difusión de sus actividades, reuniones preparatorias y mecanismos de recolección de sugerencias y propuestas en numerosos países latinoamericanos y caribeños, tuvieron importantes consecuencias. Entre estas cabe destacar su contribución a dar mayor visibilidad al campo de experiencias en la materia y que esto estimuló a representantes de esas experiencias a participar en este importante cónclave. Como resultado de esto, la CRES 2018 emitió una Declaración que incorporó un conjunto de importantes recomendaciones en la materia y además hizo posible que en el Acto de Clausura del evento un grupo de rectores y otros representantes de universidades creadas por organizaciones y/o intelectuales de pueblos indígenas fuera invitado a leer un significativo documento que fue recibido con aplausos por toda la concurrencia. En las próximas secciones se comentan estos dos resultados.

3. RECOMENDACIONES DE LA DECLARACIÓN FINAL DE LA CRES 2018 RESPECTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD

La importancia de las recomendaciones de la CRES 2018 respecto de este eje temático justifica citar la respectiva sección de la misma in extenso ⁸

Las políticas y las instituciones de educación superior deben contribuir

proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, sexismo, xenofobia, y todas las formas de intolerancia y discriminación. Resulta imperativo que se garanticen los derechos de todos los grupos de población discriminados por raza, etnicidad, género, situación socioeconómica, discapacidad, orientación sexual, religión, nacionalidad y desplazamiento forzado. Es ineludible que se destinen recursos financieros y esfuerzos de investigación, docencia y extensión/vinculación a estos fines.

Es necesario promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir en las instituciones de educación superior a mujeres, personas con discapacidad, miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes. Estos cambios deben asegurar la incorporación en las instituciones de educación superior de las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento de dichos pueblos y grupos sociales.

Es ineludible reconocer y valorar las epistemologías, modos de aprendizaje y diseños institucionales propios de pueblos indígenas y

⁸ La versión completa de la Declaración de la CRES 2018 está disponible en: [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)

afrodescendientes, comunidades campesinas y otras socioculturalmente diferenciadas. Todo esto debe ser garantizado por políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad apropiados, para lo cual deben utilizarse indicadores específicos e impulsar la participación libre e informada de representantes de estos grupos de población.

La educación no es solo un derecho humano sino también un derecho de los pueblos. Existe una importante deuda histórica de los Estados y sociedades latinoamericanas y caribeñas con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Si bien sus derechos son reconocidos en numerosos instrumentos internacionales y en la mayoría de las constituciones nacionales, existe un alarmante déficit en el disfrute efectivo de los mismos, incluso en la educación superior. Las instituciones de educación superior deben garantizar el disfrute efectivo de estos derechos y educar a la población en general, y particularmente a sus comunidades, contra el racismo y todas las formas de discriminación y formas conexas de intolerancia.

Es fundamental promover y facilitar el aprendizaje de las lenguas de pueblos indígenas y afrodescendientes y su uso efectivo en las prácticas de docencia, investigación y extensión. La formación de docentes interculturales bilingües para todos los niveles de los sistemas educativos es un deber prioritario de la educación superior. (CRES 2018, pp. 8-9)

Dado lo expuesto en secciones anteriores de este artículo y la elocuencia de estas recomendaciones, no parece necesario

formular comentarios al respecto. Estas recomendaciones expresan un claro reconocimiento de los logros alcanzados por las experiencias desarrolladas en este campo, así como de la importancia y pertinencia de las demandas y propuestas que desde hace tiempo vienen realizándose, todo lo cual ha sido documentado y analizado en el estudio especialmente realizado por el equipo de este eje temático para la CRES 2018 (Mato, 2018a). Ahora, el desafío es lograr que las políticas públicas en la materia y las universidades e IES efectivamente las pongan en práctica, sobre lo que expondremos brevemente en la sección final de este texto.

LA CARTA DE LAS UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Como he mencionado anteriormente, en el Acto de Clausura de la CRES 2018 un grupo de rectores y otros representantes de universidades y otras IES creadas por organizaciones y/o intelectuales de pueblos indígenas fue invitado a leer un documento que un grupo aún más numeroso de ellos elaboró durante este evento. Este documento titulado “Carta de las Universidades e Instituciones de Educación de los Pueblos Indígenas” constituye un importante manifiesto dirigido a todas las universidades y otros tipos de IES de América Latina. Lo más significativo del caso es que su lectura fue aplaudida por toda la concurrencia y aclamada por buena parte de ella, como también que esta carta ha sido incluida en el sitio en internet

de la CRES 2018, y pasa así a formar parte de la documentación oficial de este evento.⁹

Para comprender cómo se llegó a esto, es necesario considerar varios factores. Por un lado que la CRES 2018 contó con la participación de rectoras, rectores y otros representantes de diez universidades y otros tipos de IES de pueblos indígenas de Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua y Panamá, buena parte de las cuales forma parte de la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY). Por otro, debe tomarse en cuenta que la Magister Alta Hooker Blanford, coordinadora dicha red y rectora de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) formó parte del equipo del eje temático Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad de esta cumbre y en tanto tal se encargó de redactar un capítulo sobre este tipos de instituciones (Hooker Blanford, 2018). Otro detalle de interés es que URACCAN es la única Universidad de la RUIICAY que fue creada por iniciativa de referentes tanto de pueblos indígenas como afrodescendientes, pues estos diversos pueblos conviven en esas regiones de Nicaragua. Adicionalmente y muy importante, debe tomarse en cuenta que la RUIICAY venía preparándose para la CRES 2018 desde hacía un par de años, al punto que en abril de 2016, conjuntamente con el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC), el Consejo Nacional de Universidades (CNU) de

Nicaragua y el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) de Nicaragua, organizaron al Encuentro Regional Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe, que emitió una Declaración que explícitamente buscaba dar mayor proyección a las recomendaciones C3 y D4 de la Declaración Final de la CRES 2008 y hacía un llamado a todas las universidades convencionales, interculturales, comunitarias e indígenas a trabajar colaborativamente para asegurar la puesta en práctica de dichas recomendaciones, así como la inclusión de la Educación Superior Intercultural como uno de los ejes de la CRES 2018.

El caso es que los representantes de la RUIICAY y otros referentes de experiencias en este campo participaron activamente de las deliberaciones del simposio del eje temático Diversidad Cultural e Interculturalidad, como también de las que se produjeron a continuación de la conferencia ofrecida por la rectora Alta Hooker en el marco de la CRES 2018. Esto permitió que los colegas de la RUIICAY y los de otras instituciones que no forman parte de esa red se conocieran y que surgiera la propuesta de reunirse para intercambiar ideas. La Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba facilitó sus instalaciones para realizar dos extensas y muy provechosas reuniones, en las que a modo de observadores y en tareas de apoyo también participaron autoridades y docentes de esa unidad académica, los miembros del equipo de eje temático antes mencionado y otras personas interesadas en el tema. Así, se desarrollaron dos provechosas reuniones en las que los representantes de las universidades

⁹ Esta carta está disponible en: http://www.cres2018.org/uploads/carta_pueblos_originarios.pdf

y otras IES indígenas acordaron el texto de la carta que luego presentaron en el acto de clausura. La lectura de ese documento en tan importante escenario fue posible por invitación formulada por el Coordinador General de la CRES, quien, tras ser invitado, se acercó un momento durante la segunda jornada de deliberaciones.

No es posible citar acá esa carta in extenso,¹⁰ por lo que me limitaré a citar un extracto de algunos pasajes que pienso resultan especialmente relevantes:

Nuestro reconocimiento a los organizadores de la CRES 2018 por haber previsto el abordaje de los temas de interculturalidad y diversidad cultural en la educación superior en América Latina y el Caribe, lo que nos ha permitido exponer nuestra palabra y nuestras propias experiencias (...)

Desde nuestros Pueblos Indígenas y Afrodescendientes, la interculturalidad, entendida como una forma de promover la diversidad cultural, los valores de nuestras culturas milenarias, permitió dar importantes pasos en las universidades convencionales durante las últimas décadas, por ejemplo: programas específicos con contenidos indígenas, formación de profesionales interculturales, acciones positivas a favor de jóvenes, entre otros. Sin embargo, debemos afirmar que persiste la deuda histórica de los Estados y de las IES hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes manifiesta en el no reconocimiento y no respeto a nuestras instituciones educativas y culturales, la academia que nos convierte en objetos

de investigación y no protagonistas, la pérdida cultural indígena de quienes acuden a las universidades, hasta la violencia epistémica o la desvalorización de nuestros conceptos y nuestras pedagogías indígenas, entre otras manifestaciones (...)

(...) Queremos compartir a los Estados y a las IES que, en las últimas décadas, nuestras abuelas y abuelos, sabias y sabios, y nuestras comunidades y pueblos indígenas en un esfuerzo compartido con sus organizaciones sociales y autoridades comunitarias, como sujetos de derecho hemos iniciado la reconstrucción y recreación de nuestras instituciones educativas, sociales, culturales y de espiritualidad indígena y afrodescendiente. Nuestras universidades e instituciones educativas con sus currículos y pedagogías, identidad y simbologías propias, nacen interculturales reafirmando su contenido y carácter indígena y afrodescendientes al mismo tiempo que buscan el acceso a las otras culturas, sistemas educativos, idiomas, a los otros saberes, ciencias y culturas, hacia una formación pluricultural e intercultural, son procesos educativos de creciente pluriversidad.

Nuestras universidades e instituciones educativas se han creado en el marco constitucional de nuestros países, aplicando los convenios internacionales (...). Sin embargo, solo algunos Estados reconocen la institucionalidad y dan apoyo financiero a nuestras Universidades e instituciones educativas, en otros casos se está en

¹⁰ Ibid nota 9.

proceso, y en numerosos casos los Estados y las IES no reconocen, no respetan.

(...) Estamos convencidos que los Estados y las IES en el marco de la interculturalidad caminan hacia el diálogo de saberes, pueblos y culturas, proceso que pasa por el reconocimiento y respeto de las universidades e instituciones de educación indígenas y afrodescendientes, de sus sistemas jurídicos, de salud y de producción alimentaria, de sus idiomas propios, a la implementación de esfuerzos conjuntos en la formación de profesionales interculturales que reafirmen y refuercen su identidad cultural indígena y afrodescendiente al mismo tiempo que son profesionales egresados de las universidades convencionales, y otras acciones que deben buscar la eliminación del racismo hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes y toda forma de desigualdad social que afecta a nuestras sociedades (...)

(...) Abogamos por una cultura de tolerancia, solidaridad, hermandad entre nuestros pueblos y comunidades y de armonía con la madre tierra, nuestros territorios y sus bienes naturales que son parte de los contenidos de las nuestras universidades e instituciones educativas cuyo objetivo es educar para la vida y para el buen vivir de nuestros pueblos, recuperar la solidaridad desde nuestras cosmovisiones y pedagogías, sueños y esperanzas, y formas de evaluación y acreditación, en ejercicio de nuestro derecho a la educación como un bien público y social, un derecho humano universal y una obligación de los Estados y de las IES a quienes también

asiste una responsabilidad institucional de apoyar y acompañar para armonizar de manera conjunta y respetuosa, ambos procesos educativos y culturales.

Limitaciones de extensión impiden analizar pormenorizadamente esta importante declaración, por lo que me limitaré a destacar solo algunos rasgos que me parecen de especial interés. Su tono es de reconocimiento y diálogo, pero no por ello renuncia a puntualizar las posiciones y demandas de quienes la suscriben. Pienso que un pasaje clave del documento es el que expresa “persiste la deuda histórica de los Estados y de las IES hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes manifiesta en el no reconocimiento y no respeto a nuestras instituciones educativas y culturales, la academia que nos convierte en objetos de investigación y no protagonistas”.

Esta afirmación en buena medida parte aguas respecto de la orientación principal de Estados y universidades e IES “convencionales”, quienes en el mejor de los casos se orientan a incorporar a personas, conocimientos, sistemas lingüísticos, modos de aprendizaje y de producción de conocimientos de esos pueblos dentro de la institucionalidad de la Educación Superior establecida, o como máximo a transformar a esta para que pueda acoger a todo aquello “Otro”. Es con referencia a ella que se plantea el diálogo, y que lo hace como un diálogo entre iguales. Este posicionamiento, que además forma parte de la sección Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad de la Declaración de la CRES 2018 antes citada, plantea un desafío de especial importancia, ya no solo a las universidades y otros tipos de IES “convencionales”, sino también y muy especialmente a la formulación de políticas públicas en la materia, a los sistemas de

Educación Superior vistos en su conjunto y, aún más especialmente, a las normas y prácticas de las agencias de evaluación y acreditación que forman parte de los mismos (Hooker Blanford, 2017; Mato, 2014).

Pienso que también es importante no perder de vista que esta carta no fue leída en el Acto de Clausura por azar, sino porque ella es parte de un proceso que ha venido gestándose y madurando lentamente desde los tiempos de la colonia. Un proceso en el que se ha avanzado especialmente gracias a las luchas de pueblos indígenas y afrodescendientes y las de algunos movimientos sociales con agendas convergentes que –entre otras consecuencias– han logrado avances importantes en instrumentos jurídicos internacionales y en constituciones nacionales, así como interpelar a diversos sectores académicos que han comprendido su pertinencia y valor, además de que se ha expresado en la creación de instituciones propias por parte de organizaciones indígenas y afrodescendientes (Bolaños, Tatay y Pancho, 2009; Cerruto, 2009; Flores, 2008; Hernández Cassiani, 2008; Hooker Blanford, 2008, 2016, 2018; Palechor Arévalo, 2017; Sarango, 2009). Estos procesos son los que han hecho posible la apertura que se produjo en la CRES 2008, la cual se amplió notablemente en la CRES 2018.

APUNTES PARA AVANZAR EN LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LAS RECOMENDACIONES DE LA CRES 2018 PARA ESTE EJE TEMÁTICO¹¹

Para procurar llevar a la práctica las recomendaciones de la CRES 2018 en la

materia es necesario analizar el campo que nos ocupa, las tendencias y tensiones en curso y sus perspectivas de desarrollo. Para comenzar, es necesario tener presente que la historia y perspectivas futuras de este campo no discurren de manera estrecha dentro del marco de cada país en particular. Esto de ningún modo supone subestimar la importancia de las dinámicas nacionales, pero es necesario comprender que el desarrollo de este campo también está asociado a procesos políticos y sociales de alcance mundial, que llevan más de medio siglo de desarrollo en la dirección –llamémosla– humanitaria y “progresista” que les conocemos, y que estos a su vez resultan de dinámicas económicas, políticas y sociales de más larga data que hunden sus raíces en la expansión europea a escala mundial, la colonización de América, África, Asia y Oceanía, y la construcción de la llamada “Modernidad”.

Por ejemplo, las ya mencionadas reformas constitucionales que han hecho posible el crecimiento de este campo de experiencias fueron posibles no solo como resultado de las luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes en cada país latinoamericano en particular, cuya importancia es innegable, sino también como consecuencia de varios procesos internacionales que alcanzaron especial importancia al finalizar la llamada Segunda Guerra Mundial. Fue entonces que el accionar de diversos movimientos políticos y sociales (especialmente los movimientos de descolonización en África y Asia y los movimientos antirracistas y de derechos civiles en varios países, pero especialmente en

¹¹ Esta sección retoma y actualiza el análisis expuesto en mi artículo de 2018 “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Tendencias en curso, tensiones, posibilidades y

desafíos. En P. Henríquez Guajardo (Coord.) *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018 – 2028* (pp. 59 – 109). Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Estados Unidos y algunos países europeos) dio lugar a la adopción de los antes mencionados instrumentos internacionales que han venido resultando significativos para el desarrollo de este campo. No es posible analizar esos procesos de larga data en este artículo, pero no se debe perder de vista que el campo que nos ocupa tiene esta densidad histórica y que las tendencias que se observan en él no son simplemente coyunturales ni tampoco apenas relativas al campo de la Educación Superior.

Adicionalmente, es necesario destacar que las dinámicas propias de este campo comprenden la participación de un amplio conjunto de actores sociales, que rebasa sus “límites” aparentes. Esa amplia diversidad de actores incluye no solo a las universidades y otros tipos de IES total o parcialmente dedicadas a programas por/con/para pueblos indígenas y afrodescendientes y a las comunidades y organizaciones de dichos pueblos, sino también a otras universidades y otras IES indirectamente relacionadas con el desarrollo de este campo. También abarca a agencias gubernamentales con competencia en la materia y a otras dedicadas a asuntos económicos, territoriales y varios campos sociales, cuyas políticas tienen incidencia en la vida de las comunidades de dichos pueblos. Adicionalmente, involucra a asociaciones de estudiantes, educadores y otros profesionales indígenas y afrodescendientes, así como a otros tipos de organizaciones sociales de los respectivos países, regionales e internacionales, dedicadas a asuntos de derechos humanos, ambiente, educación popular, desarrollo local, así como a asociaciones profesionales de diversos campos, organizaciones intergubernamentales, mecanismos regionales e internacionales de concertación de políticas,

agencias de cooperación internacional y fundaciones internacionales.

El curso de las tensiones y conflictos entre tendencias de diverso signo que inciden en este campo puede diferir de país en país, como también a lo largo del tiempo. No obstante, y pese al creciente posicionamiento de discursos y prácticas racistas, y al desarrollo de tendencias políticas negativas respecto de asuntos de educación pública observables en varios países latinoamericanos, resulta plausible esperar que las experiencias de Educación Superior por/con/para pueblos indígenas y afrodescendientes lograrán incrementar su importancia en los próximos años. Al menos en algunos países de la región, es de esperar que las experiencias existentes en este campo logren mayor reconocimiento, tanto de las respectivas agencias gubernamentales con competencia en la materia como de universidades y otras IES convencionales, y otros actores sociales. También resulta esperable que ellas logren aumentar su cobertura, aunque seguramente esta no continuará creciendo al ritmo que ha venido haciéndolo durante la década pasada. Estos y otros logros dependerán en buena medida de la capacidad de las universidades y otras IES comprometidas con el desarrollo de este campo de construir y fortalecer provechosas relaciones de colaboración entre sí y con otros actores significativos en este campo y para él. En este sentido, la CRES 2018 ofreció un escenario importante para dar mayor visibilidad a estas experiencias y construir y fortalecer relaciones y alianzas. Adicionalmente, como ya se ha afirmado, sus recomendaciones sobre el tema constituyen un importante respaldo para las experiencias en curso y una valiosa plataforma para la construcción de otras nuevas.

Los estudios realizados desde UNESCO-IESALC y específicamente para la CRES 2018 permiten apreciar la densidad, diversidad y alcance de las relaciones interinstitucionales e interpersonales de colaboración que caracterizan a este campo y sostienen su desarrollo (Mato 2018a, Mato 2008, 2009a, 2009b, 2012, 2018a). Este parece ser uno de los factores que han favorecido la creciente visibilidad y reconocimiento que actualmente alcanzan las experiencias de Educación Superior para, por y con pueblos indígenas y afrodescendientes dentro del campo más amplio de la Educación Superior en América Latina.

Esos estudios permiten observar que algunos gobiernos de la región y diversas agencias de cooperación internacional y fundaciones privadas han jugado papeles importantes en el desarrollo de este campo. No obstante, el análisis también permite apreciar que, sin el protagonismo, la capacidad propositiva y la movilización de organizaciones, intelectuales, docentes y otros profesionales indígenas y afrodescendientes, como también de sus pares que no se identifican como miembros de esos pueblos pero trabajan en colaboración con ellos, así como de algunas universidades y otras IES convencionales, difícilmente se hubieran logrado los avances que, aunque aún insuficientes, se han logrado hasta la fecha. Esto es lo que lleva a pensar que incluso pese a cambios en las políticas públicas con incidencia en este campo que se avecinan o que incluso ya se han puesto en marcha, los tipos de experiencias que nos ocupan continuarán avanzando. Desde luego, esos cambios en las políticas no resultan deseables y generan importantes desafíos.

En décadas pasadas, algunos gobiernos establecieron programas de becas o de cupos

y/o respondieron favorablemente a demandas o propuestas de organizaciones indígenas y afrodescendientes o de universidades e IES con trabajo en este campo. Ejemplo de ello ha sido la creación de universidades interculturales por parte de los gobiernos de Bolivia (Choque Quispe, 2018), México (Hernández Loeza, 2018) y Perú (Olivera Rodríguez, 2018). Otro ejemplo significativo fue la creación del Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) por parte del Ministerio de Educación de Brasil, que permitió crear veintiún licenciaturas en universidades federales y estatales orientadas a formar docentes indígenas en servicio en comunidades de sus propios pueblos. No obstante, los Estados generalmente han estado a la zaga y, cuando han respondido favorablemente, lo han hecho lentamente y en menor escala de lo necesario. En algunos casos, incluso han disminuido o cancelado sus apoyos a este campo. Por ejemplo, en la década en curso, la mayoría de las universidades interculturales mexicanas que forman parte del sistema de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) atraviesa serios problemas presupuestarios y de intromisión de las administraciones políticas de los estados en que están basadas. No obstante, en este contexto, también es posible observar que, por ejemplo, la Universidad Veracruzana Intercultural –que es la única de ellas que simultáneamente constituye una unidad académica de una Universidad autónoma, la Universidad Veracruzana– ha logrado continuar avanzando protegida por este marco institucional. Por otro lado, en esta década también nos encontramos con que el mencionado Prolind ha cesado de existir; no

obstante, buena parte de las universidades que con su apoyo crearon Licenciaturas Indígenas actualmente las sostienen como programas regulares propios, aunque aún con desafíos presupuestarios por resolver. La continuada existencia de estas licenciaturas en el marco de universidades convencionales poco a poco va impactando en esas instituciones, incluso a pesar de fuertes resistencias que se continúan observando (Gomes do Nascimento, 2018).

A esos tipos de casos se agregan los de las universidades comunitarias, indígenas y afrodescendientes, en algunos casos también llamadas “propias”, que se sostienen con el esfuerzo de las respectivas comunidades y en no pocas ocasiones con apoyos de la cooperación internacional. Este es el caso, por ejemplo, de la Universidad Indígena Intercultural, sostenida por el Consejo Regional Indígena del Cauca, en Colombia (Mazabel Cuásquer, 2018), o los de la Universidad Maya Kaqchiquel y la Universidad Maya Ixil, ambas en Guatemala, sostenidas por sus propias comunidades, con apoyo de algunas agencias de cooperación internacional y de la Universidad Evangélica de Nicaragua “Martin Luther King”, a través de la cual logran el reconocimiento de títulos (Zúñiga Muñoz, 2018). Otras experiencias, como la del Instituto Superior Intercultural Ayuuk, en el estado de Oaxaca, México, se sostienen porque a los esfuerzos de la comunidad y organizaciones locales se agrega el del Sistema Universitario Jesuita y varios donantes internacionales. También en México, experiencias impulsadas y sostenidas por alianzas entre comunidades indígenas y organizaciones de la sociedad civil, como, por ejemplo, las de la Universidad Indígena Campesina en Red, el Instituto Intercultural Nõño o la Universidad de los Pueblos del Sur, continúan avanzando pese a no recibir

ningún tipo de apoyo gubernamental (Hernández Loeza, 2018). También “desde abajo” se han desarrollado experiencias como las del Instituto Manuel Zapata Olivella, que se creó por iniciativa de líderes, activistas y académicos negros oriundos de la comunidad de Palenque de San Basilio, en Colombia, que mediante un convenio con la Universidad de la Guajira imparte varios programas de licenciatura y diplomados (Ocoró Loango y da Silva, 2018). El acompañamiento al desarrollo de algunas de estas y otras experiencias análogas que he venido sosteniendo desde hace años lleva a concluir que la tendencia a crear universidades y otros tipos de IES “propias” (indígenas, afrodescendientes, interculturales, comunitarias) autogestionadas continuará avanzando. Es de prever que estos tipos de experiencias se acrecentarán, en parte como consecuencia de la falta de atención e interés que los gobiernos suelen prestar a las propuestas y demandas educativas de las comunidades en cuestión, como también por la difusión de información sobre las existentes y la creciente construcción de lazos de colaboración entre estas últimas y algunas universidades y otras IES convencionales. Otro factor que seguramente coadyuvará a esto es la existencia de un número creciente de profesionales y estudiantes universitarios de estos pueblos.

A propósito de las referencias precedentes al papel jugado por el Sistema Universitario Jesuita, de México y por la Universidad Evangélica de Nicaragua “Martin Luther King”, viene al caso poner de relieve que en este campo no solo actúan universidades públicas, sino un número creciente de universidades privadas confesionales. Además de los dos ejemplos mencionados, entre otros debe tenerse presente el papel jugado por la Universidad

Politécnica Salesiana, en Ecuador (Tuaza Castro, 2018); la Universidad Católica Don Bosco, en Mato Grosso do Sul (Gomes do Nascimento, 2018) y la Universidade Luterana do Brasil, en el estado de Rio Grande do Sul, ambas en Brasil; la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción en Paraguay (Gasca y Rehnfeldt, 2017); la Universidad Rafael Landívar (jesuita), en Guatemala; la pontificia Universidad Católica de Perú; la Universidad Católica de Temuco, la Universidad Católica de la Santísima Concepción y la Universidad Católica Silva Henríquez, en Chile y la Universidad Pontificia Bolivariana en Colombia; entre otras. Estas y otras universidades privadas confesionales de la región han venido jugando importantes papeles en el desarrollo de experiencias concretas en el campo que nos ocupa. Se trata de experiencias muy diferentes entre sí, pero todas ellas significativas e indicativas de la importancia de la participación de este tipo de instituciones en este campo. En síntesis, es importante tener presente que este campo cuenta no solo con la participación de universidades públicas, sean convencionales o interculturales, y de las creadas y gestionadas por sectores de pueblos indígenas y afrodescendientes, sino también con un buen número de universidades privadas confesionales.

Las organizaciones intergubernamentales y las agencias de cooperación internacional de algunos países europeos y de Estados Unidos y Canadá también han venido jugando papeles importantes en el desarrollo de este campo en varios países de la región, y sería de esperar que siguieran haciéndolo. No obstante, debe mencionarse también que algunas de ellas recientemente han cesado sus programas de apoyo. Sin embargo, también debe notarse que pese a esto las universidades

en cuestión han logrado superar los desafíos del caso y continúan operando. Ejemplos de esto último son los casos del cese del apoyo financiero –hasta muy recientemente, significativo– de las agencias de cooperación de Alemania, Bélgica y España al Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), con sede en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), en Cochabamba, Bolivia. No obstante, pese a ello este programa continúa operando, gracias al esfuerzo de las UMSS. Por otra parte, cuando la Fundación Ford dio por terminado el ciclo de su Programa Internacional de Becas para Indígenas, que en el caso de México sostuvo entre 2001 y 2013 en alianza con el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), esta última institución logró recrearlo mediante un convenio con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Otro ejemplo de interés puede ser el del ya mencionado Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del IESALC, que dejó de contar con los sucesivos apoyos económicos del Fondo de Contribución Voluntaria del Gobierno de España a Unesco y de la Fundación Ford, pero entonces el equipo de este proyecto, con apoyo del IESALC, un par de años después logró reinventarlo, esta vez con base en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, de Argentina. No solo eso, sino que desde esa universidad logró impulsar la creación de la Red Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL), la cual actualmente cuenta con la participación de más de sesenta instituciones de once países latinoamericanos, que logra operar regularmente gracias no solo a contribuciones de UNTREF y el IESALC,

sino también a recursos que aportan todas las instituciones miembro y a fondos adicionales obtenidos a través de concursos públicos.

Los ejemplos antes citados ilustran acerca de la sostenibilidad de las experiencias mencionadas, incluso en casos de ausencia o interrupción de contribuciones de agencias gubernamentales o de cooperación internacional. Esto de ningún modo puede interpretarse como que tales apoyos carecen de importancia o que se podría prescindir por completo de ellos. Por el contrario, el análisis lleva a reconocer que ese tipo de apoyos en algunos casos son necesarios y, en otros, convenientes. Más aún, los ejemplos referidos muestran que han sido muy valiosos para la creación de las experiencias mencionadas. Pero también ilustran acerca de que su sostenibilidad no depende exclusivamente de ellos, sino de varios factores, entre los cuales destaca el compromiso y creatividad de los equipos humanos involucrados en la creación y gestión del tipo de experiencias que nos ocupan.

Debido a las tendencias negativas ya comentadas, es de prever que durante los próximos años difícilmente se lograrán considerables avances en el campo que nos ocupa si los principales actores clave en su desarrollo no amplían sus esfuerzos. Al decir “actores clave” me refiero especialmente a las universidades y otros tipos de IES actualmente comprometidas en el desarrollo de este campo, así como a sus respectivos equipos humanos, a las organizaciones, intelectuales, profesionales y estudiantes indígenas y afrodescendientes y, más en general, a la diversidad, relativamente amplia, de personas y tipos de organizaciones sociales referidas a lo largo de este texto que no se autoidentifican como pertenecientes a esos pueblos pero que tienen una trayectoria en

este campo. La ampliación de los esfuerzos a los que hago referencia no debe entenderse necesariamente en términos cuantitativos, sino también y tal vez muy especialmente cualitativos. Utilizo el adjetivo “cualitativos” para destacar la necesidad de dedicar esfuerzos específicos a avanzar en ciertas dimensiones del trabajo en este campo.

En primer lugar, resulta especialmente necesario mejorar las capacidades de construcción de relaciones de colaboración provechosas y duraderas tanto al interior del campo, tal cual lo conocemos en la actualidad, como –y además– procurar la incorporación de nuevos actores y recursos a este.

Por un lado, es importante acrecentar y mejorar los mecanismos y prácticas que aseguran la participación de comunidades locales de pueblos indígenas y afrodescendientes y de sus organizaciones representativas en las experiencias actualmente existentes y en las que se vayan creando. Generar y cultivar modalidades efectivas de participación no es solo un deber consistente con el marco de derechos consagrados en diversos instrumentos legales, sino también un recurso para mejorar la calidad de las experiencias en desarrollo o en vías de creación. Las demandas y propuestas de esos actores, como sus conocimientos, resultan fundamentales para asegurar experiencias de aprendizaje e investigación pertinentes con las particularidades de los respectivos contextos, pero además ellas son precisamente las que hacen la diferencia respecto de las modalidades de Educación Superior convencional. En este sentido, las experiencias de las pequeñas universidades propias actualmente existentes, como las de algunos programas especiales desarrollados desde universidades convencionales, pueden resultar reveladoras e inspiradoras. Los

estudiantes y egresados de esas experiencias también constituyen recursos muy valiosos al respecto. Es mucho lo que pueden aportar a partir de sus propias experiencias; sus reflexiones y evaluaciones al respecto ofrecen valiosas oportunidades de aprendizaje para todos los actores claves de este campo.

Por otro lado, resulta aconsejable incorporar nuevos actores y recursos. Con esto aludo no solo a la necesidad de sumar la participación de universidades y otras IES que hasta el momento no participan en este campo, sino también a la de generar formas de ampliar los equipos humanos que actualmente trabajan en las experiencias existentes o facilitar vías para la creación de otras nuevas. No se debe perder de vista que este campo cuenta con un importante número de técnicos, docentes y otros profesionales en diversas disciplinas que se han graduado en las últimas dos décadas. Pese a tener un compromiso de vida con los pueblos indígenas y afrodescendientes y con las experiencias de Educación Superior que nos ocupan, muchas de estas personas no tienen inserciones institucionales estables. Resulta obvio que hay que trabajar proactivamente para lograrlas, si no se perderán las posibilidades de contar con sus contribuciones.

Adicionalmente, este numeroso grupo de colegas ha producido —y continúa produciendo— valiosas investigaciones, muchas de ellas apenas disponibles bajo el formato de tesis en los repositorios de las respectivas universidades. En conexión con esto último, también debe destacarse que en estas últimas dos décadas también ha crecido notablemente el número de publicaciones (libros, artículos y capítulos) sobre el tema que no circulan suficientemente, ni siquiera dentro de este campo, y mucho menos fuera de él. Es necesario dar mayor visibilidad a esas tesis y

publicaciones. Las llamadas nuevas tecnologías de información abren importantes posibilidades para aprovechar ambos tipos de recursos para avanzar en el desarrollo de este campo. De manera complementaria, hay que considerar la alta valoración que suelen mostrar los usuarios por las escasas bibliotecas y videotecas virtuales especializadas en este campo que existen actualmente. Esta es indicativa de la necesidad y conveniencia de mejorar y multiplicar este tipo de recursos.

Adicionalmente, hay que destacar que dentro de este campo se han venido desarrollado algunas experiencias de formación a distancia, parcialmente basadas en plataformas de internet, que resultan auspiciosas. No propongo basar el crecimiento del campo solo en este tipo de educación a distancia, ni tampoco sugiero adoptar estrategias masificadoras y despersonalizadas. Pero sí pienso que es necesario conocer mejor las experiencias existentes y evaluar las potencialidades de uso de estas tecnologías, que seguramente requieren ser combinadas con trabajo presencial y en campo. Las llamadas “nuevas tecnologías” abren buenas posibilidades de comunicación entre colegas que están desarrollando su trabajo en localidades muy distantes entre sí. Apropiadamente manejadas abren muchas posibilidades de intercambios activos entre personas que se encuentran en localidades muy distantes entre sí. Estos intercambios pueden ser profundos y pueden ser enriquecidos con bibliografía de calidad (Mato y Maldonado Fermín, 2007). Pueden ser un recurso valioso, especialmente para generar posibilidades de aprendizajes mutuos entre quienes participan en experiencias geográficamente distantes. Obviamente, esto solo es posible con personas que se encuentren en lugares con acceso satisfactorio

a internet, lo cual no necesariamente es el caso para toda la gente que trabaja en este campo.

Desde luego, el énfasis en esos esfuerzos cualitativos no puede llevarnos a olvidar que es necesario lograr que los respectivos gobiernos destinen los fondos necesarios para becas, salarios, infraestructura, insumos y traslados. Más aún, muchos de ellos no podrían concretarse sin este tipo de inversiones. Pero nuestros esfuerzos no pueden limitarse a formular los justos reclamos y esperar que los gobiernos y sus agencias, o bien las universidades e IES convencionales, comprendan y valoren espontáneamente las demandas y propuestas en cuestión. Si hasta ahora no lo han hecho, no parece plausible esperar que algo cambie por sí solo. Lograr esto debe ser un desafío prioritario para quienes estamos comprometidos en el desarrollo de este campo. No será sencillo, como sabemos, hay serios obstáculos en el camino: existen prejuicios y desconfianzas, de un lado y del otro. Hay que construir relaciones de confianza; esto demanda esfuerzos específicos para profundizar en el conocimiento mutuo.

Uno de los obstáculos más importantes es que aún hoy, en pleno siglo XXI, existe racismo, incluso en los medios universitarios. No es posible ignorarlo ni restarle importancia. Un problema es que en el siglo XXI el racismo no siempre se expresa de formas abiertas, sino solapadas y que en muchos casos es inconsciente. Si bien en la actualidad, lamentablemente aún es posible observar conductas racistas explícitas de rechazo hacia personas indígenas y afrodescendientes en espacios universitarios, esta no es la única dimensión de este flagelo y de ningún modo es suficiente con enfocarse en ella. Hay otras, más sutiles, asociadas a la negación del valor de los conocimientos,

lenguas, modos de producción de conocimiento y modalidades de aprendizaje, valores, visiones de mundo, historias y propuestas de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Esto se expresa en su exclusión de los planes de estudio en general y en las bibliografías de las asignaturas de la inmensa mayoría de las universidades y otros tipos de IES de la región, en todas las carreras. Para cambiar esto hay que emprender acciones educativas específicas (Bonilla-Silva, 2006; Mato, 2017; Quintero, 2013). Es necesario que nos demos a la tarea de educar a nuestros colegas, como también a funcionarios y autoridades. Esta debe ser una tarea prioritaria, si no, nada cambiará. La Declaración Final de la CRES 2018 ha establecido importantes puntos de partida para procurar cumplir con estos propósitos a cabalidad.

La Educación Superior tiene inmensa importancia en el diseño y construcción del futuro de la región, no solo por su papel en la generación de conocimientos y la formación de profesionales y técnicos, sino también en la formación de ciudadanos y en la formulación de políticas públicas. Hay que lograr que gobernantes, legisladores, diseñadores de políticas educativas, colegas, funcionarios y autoridades de las universidades y otras IES de la región tengan presente no solo que existen derechos consagrados en esta materia, sino también que el campo que nos ocupa tiene mucho que aportar y que es mucho lo que las universidades y otras IES convencionales podrían ganar si se abrieran también a esos otros conocimientos y los modos de producirlos y de adquirirlos, que por lo general ignoran.

Una manera de avanzar en esto puede ser ofrecer cursos, diplomados y talleres de capacitación especialmente diseñados para

esos públicos. De hecho, algunas universidades han comenzado a hacerlo. También puede ser útil realizar esfuerzos de difusión de información para que esos otros actores se enteren que algunas de las demandas y propuestas que se formulan desde este campo hace tiempo que son realidad, no solo –y de manera un tanto excepcional– en algunos espacios de América Latina, sino más ampliamente en numerosas universidades y otras IES de Australia, Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelanda, donde, en líneas generales forman parte de sus sistemas de Educación Superior (Mato, 2018b).

Tal vez una manera de lograr la apertura de los mencionados tomadores de decisiones sea invitándoles a leer el discurso que Justin Trudeau, Primer Ministro de Canadá, ofreció ante la Asamblea General de las Naciones Unidas el 21 de septiembre de 2017. En ese discurso, Justin Trudeau enfatizó la importancia de la deuda histórica de la sociedad y el Estado canadiense con los pueblos indígenas de ese país, que para el caso tiene una historia muy semejante a la de todos los países latinoamericanos: se construyó sobre los territorios de los pueblos indígenas de América. El Primer Ministro Trudeau también expresó la decisión de su gobierno de dar especial apoyo a las demandas y propuestas educativas de esos pueblos, e incluyó en esto significativos compromisos económicos.¹² Hoy en día, todas las universidades y otras IES canadienses están trabajando con estos propósitos. Algunas de ellas ya venían haciéndolo, otras apenas comienzan, pero el caso es que este es un tema saliente de sus agendas. Seguramente les falta

mucho por lograr, pero al menos el tema está explícitamente planteado.

Es necesario lograr este tipo de avances en todos los países de América Latina, y esto no solo respecto de los pueblos indígenas, sino también de los afrodescendientes. Es hora de terminar con el flagelo del racismo, incluso en sus formas solapadas, y también es necesario que nuestras universidades y otras IES superen las limitaciones monoculturalistas que todavía en pleno siglo XXI encuadran su labor y limitan seriamente su calidad.

Referencias

- Aguirre Beltrán, G. (1992). *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre Beltrán, G. (1994). *Programas de salud en la situación intercultural*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Bolaños, G.; Tattay, L. y Pancho, A. (2009). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En D. Mato (Coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 155-190). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.
- Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism without racists*. Lanham, EEUU: Rowman & Littlefield Publishers.
- Cerruto, L. (2009). La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK). En D. Mato (Coord.), *Instituciones*

¹² <http://pm.gc.ca/eng/news/2017/09/21/prime-minister-justin-trudeaus-address-72th-session-united-nations-general-assembly>

Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos (pp. 123-153). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.

Choque Quispe, M.E. (2018). Educación Superior y pueblos indígenas y afrobolivianos: Retos y desafíos. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina* (pp. 63-88). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC y Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba,

Conferencia Regional de Educación Superior CRES. (2008). “Declaración Final”. Cartagena de Indias. Disponible en: http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es

Conferencia Regional de Educación Superior CRES. (2018). “Declaración Final”. Córdoba. Disponible en: [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)

Conferencia Regional de Educación Superior CRES. (2018). “Carta de las Universidades e Instituciones de Educación de los Pueblos Indígenas”. Córdoba. Disponible en: http://www.cres2018.org/uploads/carta_pueblos_originarios.pdf

Flores, L. (2008). Formação Indígena na Amazônia Brasileira. En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 139-146). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.

Foster, G. (1955). *Análisis de un programa de ayuda técnica*. D.F., México: Instituto Nacional Indigenista, Serie Mimeográfica.

Gasca, H. y M. Rehnfeldt. (Coords.). (2017). *Construyendo la Educación Intercultural Indígena: Una propuesta para formación docente*. Asunción, Paraguay: Centro de Estudios Antropológicos

de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción y Coordinación Nacional de Pastoral Indígena.

Gomes do Nascimento, R. (2018). Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina* (pp. 89-116). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC y Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Hernández Cassiani, R. (2008). Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp.255-262). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.

Hernández Loeza, S. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina* (pp. 225-248). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC y Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Hooker Blandford, A. (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 D. Mato (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp.383-392). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.

Hooker Blanford, A. (2016). La Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY). En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias,*

interpelaciones y desafíos (pp.49-68). Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF y D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM.

Hooker Blanford, A. (2017). **Avances y desafíos en la evaluación de la calidad de universidades y programas para y con pueblos indígenas y afrodescendientes.** *Educación Superior y Sociedad*, 20, 183 - 210.

Hooker Blanford, A. (2018) Universidades e instituciones de educación superior indígenas, interculturales, afrodescendientes y comunitarias en América Latina. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC y Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Mato, D. y Maldonado Fermín, A. (2007). Diseño, dinámica de trabajo y aprendizajes de un seminario de posgrado en Internet. En D. Mato y A. Maldonado Fermín (Comp.), *Cultura y Transformaciones sociales en tiempos de globalización. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 255-298). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Mato, D. (2009). Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad. En M. A. Aguilar y otros (Coords.), *Pensar lo contemporáneo: De la cultura situada a la convergencia tecnológica* (pp. 28-50). Barcelona, España y D. F., México: Anthropos Editorial y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Mato, D. (2014). Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (Revista ISEES)* 14, 17-45.

Mato, D. (2017). Superar el racismo oculto e interculturalizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. *Revista +E*, 7(7), 188-203.

Mato, D. (2018a). “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en

América Latina: Tendencias en curso, tensiones, posibilidades y desafíos”. En P. Henríquez Guajardo (Coord.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018 – 2028* (59- 109). Caracas, Venezuela: UNESCO – IESALC y Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Mato, D. (2018b). Educación Superior y Pueblos Indígenas: Experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 6(2), 41-65.

Mato, D., (Coord.). (2009a). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina*. Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.

Mato, D., (Coord.). (2009b). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.

Mato, D., (Coord.). (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.

Mato, D., (Coord.). (2015). *Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contexto y Experiencias*. Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF.

Mato, D., (Coord.). (2016). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF y D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Mato, D., (Coord.). (2017). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización*. Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF y José María Morelos, México: Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.

Mato, D., (Coord.). (2018a). *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América*

Latina. Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC y Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Mato, D., (Coord.). (2018b). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*. Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF.

Mazabel Cuasquer, M. (2018). Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina* (pp. 171-198). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC y Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Ocoró Loango, A. y da Silva, M. N. (2018). Educación Superior y pueblos afrodescendientes en América Latina. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina* (pp. 323-350). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC y Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Olivera Rodríguez, I. (2018). Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en el Perú: Avances y desafíos en el marco actual de las políticas. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina* (pp. 249-276). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC y Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

1. Palechor Arévalo, L. (2017). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad. *Educación Superior y Sociedad*, 20, 157-182.

Quintero, O. (2013). *Racisme et Discrimination à l'université*. Tesis de Doctorado en Sociología, Université Rennes, Francia.

Sarango, L. F. (2009). Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi». Ecuador / Chinchaysuyu. En D. Mato (Coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 191-213). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.

Tuaza Castro, L. A. (2018). Educación Superior y Pueblos indígenas y afrodescendientes en Ecuador. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina* (pp. 199-224). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC y Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Zúñiga Muñoz, X. (2018). Persistencias coloniales, aperturas y desafíos para la educación superior en Centroamérica. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina* (pp. 117-142). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC y Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.