

## **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos**

*Daniel Mato*

Las inequidades que afectan a pueblos indígenas y afrodescendientes constituyen un componente de la herencia colonial que continúa fuertemente enquistado en las sociedades latinoamericanas contemporáneas. Más allá de reformas constitucionales, innovaciones legislativas y reformas universitarias, que no carecen de importancia, su continuidad puede observarse todavía en algunas leyes y políticas públicas y, muy especialmente, en las prácticas de organismos estatales, grupos económicos y diversos actores sociales, así como también en los modelos universitarios y sistemas de educación vigentes. Diversos instrumentos internacionales en vigor y las constituciones nacionales y leyes de buena parte de los países de la región establecen derechos colectivos para estos pueblos e individuales para quienes forman parte de ellos que en la práctica no se cumplen.

Aunque cada vez menos de formas explícitamente racistas, las pervivencias coloniales se expresan y reproducen de diversas formas, entre otros ámbitos, en todos los niveles de los sistemas educativos, particularmente mediante la exclusión no solo de estudiantes y docentes de dichos pueblos, sino también de las visiones de mundo, historias, lenguas, conocimientos, modos de producción de conocimientos y de aprendizaje que les son propios. Estas inequidades y exclusiones frecuentemente pasan inadvertidas para la mayor parte de la ciudadanía, son parte del sentido común establecido, de los imaginarios sociales prevalecientes. Las universidades y otras instituciones de Educación Superior deberían estar jugando papeles de liderazgo en educar a la población en general —y particularmente a los funcionarios de los Estados y a sus propios docentes, funcionarios y estudiantes— contra todas las formas de racismo, especialmente las que afectan sus bases institucionales y epistemológicas. Pero muy pocas lo están haciendo, y en ello deben enfrentar numerosos obstáculos y conflictos.

Este capítulo presenta un panorama sintético de los avances, problemas, conflictos y desafíos que se observan en las experiencias orientadas a democratizar, descolonizar, diferenciar y/o *interculturalizar* la Educación Superior actualmente en curso en América Latina, las cuales generalmente responden a iniciativas, demandas o propuestas de

intelectuales, dirigentes y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes, así como de algunos sectores universitarios, agencias gubernamentales y otros actores sociales.

Las fuentes de información que permiten ofrecer este panorama relativamente amplio provienen especialmente de las labores que, desde 2007, hemos venido realizando en el marco del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) y complementariamente de otras actividades que se han originado a partir del desarrollo de este. El Proyecto ha contado con la colaboración de unos setenta colegas que han participado en la elaboración de informes sobre más de cuarenta experiencias en la materia, así como sobre los respectivos contextos sociales, institucionales y normativos, en doce países latinoamericanos. Adicionalmente, mediante investigación documental y en campo, al igual que a través de consultas y entrevistas a más de un centenar de especialistas en el tema, se han obtenido datos complementarios de modo de contar con información básica sobre todos los países latinoamericanos y más de un centenar de experiencias. A esas fuentes, a partir de 2012, se han agregado otras derivadas de las actividades desarrolladas desde el Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes (Programa ESIAL) del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, que ha dado lugar al desarrollo de una extensa red de relaciones de colaboración con experiencias en este campo actualmente en desarrollo en una decena de países latinoamericanos. Esta diversidad de fuentes ha permitido identificar las principales modalidades de trabajo, logros, avances, interpelaciones, problemas, conflictos y desafíos que caracterizan a este campo.<sup>1</sup>

En vista de que buena parte de los datos y análisis resultantes de dichos estudios ya está disponible en las publicaciones impresas y electrónicas del mencionado Proyecto de UNESCO-IESALC, así como en el volumen publicado en 2015 desde el Programa ESIAL, este texto se limita a presentar sintéticamente las principales conclusiones de

---

<sup>1</sup> Los resultados de estos estudios han sido publicados en cuatro libros que están disponibles tanto en versión impresa como en el sitio del Proyecto en Internet. Véase Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC, 2008; Daniel Mato (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO-IESALC, 2009; Daniel Mato (coord.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/ buen vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC, 2009 y Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas, y prácticas*. Caracas, UNESCO-IESALC, 2012. Disponibles además en: [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es)

esas investigaciones, para a continuación exponer algunos aprendizajes derivados de intercambios sostenidos con los autores de dichos estudios en el proceso de coordinar su realización, así como algunas interpretaciones derivadas de la observación *in situ* del desarrollo de algunas de estas experiencias y de la participación puntual en algunas actividades de estas. La participación en estas experiencias y procesos me ha ayudado a comprender —seguramente de maneras necesariamente sesgadas— las prácticas de diversos actores que participan en estos procesos, la importancia de los marcos institucionales y las marcas históricas de sus acciones, las dinámicas de sus interrelaciones, los avances, problemas, conflictos, debates y desafíos que caracterizan a este campo.<sup>2</sup>

### **1. Panorama de modalidades de las experiencias de Educación Superior por/con/para pueblos indígenas y afrodescendientes**

Para comenzar debe enfatizarse que el campo que nos ocupa está constituido por experiencias muy diferentes entre sí. Esta diversidad no resulta sorprendente considerando que se trata de modalidades en las que participan instituciones de Educación Superior (IES, denominación que incluye universidades y otras instituciones de Educación Superior) y comunidades y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes muy diferentes entre sí, en el contexto de sociedades nacionales también muy distintas unas de otras. Se trata de un universo muy heterogéneo

---

<sup>2</sup> Desde 2007, mi responsabilidad como coordinador del mencionado Proyecto de UNESCO-IESALC me ha permitido sostener intercambios con sus aproximadamente setenta colaboradores, quienes en todos los casos son protagonistas directos en estas experiencias; buena parte de ellos son profesionales que forman parte de pueblos indígenas y afrodescendientes y participan activamente en la vida de sus comunidades. Adicionalmente, las invitaciones a ofrecer conferencias, responder a consultas o brindar apoyo directo en actividades internas de esas instituciones o en eventos organizados por ministerios y otros organismos gubernamentales dedicados al tema me han permitido escuchar opiniones de estudiantes, docentes, autoridades y funcionarios de varias universidades interculturales e indígenas y de programas especiales desarrollados desde universidades convencionales, al igual que de intelectuales y dirigentes de organizaciones indígenas y afrodescendientes y también de legisladores y funcionarios de secretarías, ministerios y otras agencias gubernamentales de varios países latinoamericanos y de organismos intergubernamentales y agencias de cooperación. Estas oportunidades continúan presentándose hasta la actualidad, no solo gracias a la vigencia del Proyecto de UNESCO-IESALC, pese a que desde hace unos años carece de fondos para desarrollar actividades propias, sino también gracias a la puesta en marcha del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes (Programa ESIAL) del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, en cuyo marco hemos venido trabajando en colaboración con tesis de maestría y doctorado e investigadores posdoctorales, de varios países latinoamericanos, y con equipos de las aproximadamente cuarenta experiencias desarrolladas por universidades indígenas e interculturales, programas especiales de universidades convencionales y organismos gubernamentales dedicados al tema, que actualmente participan en la Red ESIAL (Red Inter-universitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes. Véase <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>).

de experiencias que, según los casos, pueden ser conceptualizadas como *por*, *con*, o *para* pueblos indígenas y afrodescendientes. Experiencias que, además, exhiben formatos institucionales y modalidades de trabajo muy disímiles entre sí. No obstante, las experiencias que ha logrado identificar nuestro Proyecto pueden agruparse en cinco modalidades diferentes:

### 1.1. Programas de *inclusión de individuos* indígenas y afrodescendientes como estudiantes en IES *convencionales*<sup>3</sup>

La modalidad de *inclusión de individuos* (frecuentemente denominada también *de acción afirmativa*) no ha formado parte de los focos de estudio de nuestro Proyecto. No obstante, el relevamiento realizado permite afirmar que existen numerosas experiencias que responden a este tipo de modalidad (programas de cupos, de becas y de apoyo académico y/o psicosocial), así como que, pese a su número, aún resultan insuficientes en comparación con las necesidades y demandas. Varios Estados e IES públicas y privadas de América Latina han establecido programas de este tipo; otro tanto han hecho varias fundaciones privadas.<sup>4</sup>

Existen opiniones encontradas respecto de este tipo de programas. Algunas enfatizan que no solo crean oportunidades para individuos, sino que contribuyen a desarrollar capas de profesionales indígenas que sirven de manera directa a sus pueblos y comunidades, así como que muchos de estos profesionales juegan papeles fundamentales en el desarrollo y gestión de experiencias de los cuatro tipos restantes de

<sup>3</sup> En el marco del Proyecto de UNESCO-IESALC antes mencionado, como, en general, en el de la línea de investigación de la que resulta este texto, llamo *convencionales* a las universidades u otros tipos de instituciones de Educación Superior que no han sido creadas por, o en respuesta a, propuestas de pueblos indígenas o afrodescendientes.

<sup>4</sup> Véanse en este mismo libro los capítulos de Laura Liliana Rosso, Teresa Laura Artieda y Adriana Elizabeth Luján, “Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad”; Maribel Mora Curriao, “Hacia la inclusión indígena en la Universidad de Chile. Observaciones de un proceso de transformación institucional en marcha”; Xinia Zúñiga Muñoz, “Educación Superior y pueblos indígenas: experiencias, interpelaciones y desafíos para la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica”; y el de Antonio Hilario Aguilera Urquiza y Adir Casaro Nascimento, “Rede de Saberes. A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil”. Adicionalmente, véase Sylvie Didou Aupetit y Eduardo Remedi Allione, *Pathways en América Latina: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, México DF, Fundación Ford y Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2008; Sylvie Didou Aupetit (coord.), *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes*, México, UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC, 2014; Germán Fernández Vavrik, “Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo”, *Revista de Política Educativa*, N° 4, 75-110; David Navarrete, “Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas”, *Perfiles Educativos*, N° XXXIII, pp. 262-272, 2011.

esta clasificación. Otras opiniones destacan que este tipo de programas favorecen la *fuga de cerebros* desde las comunidades apartadas hacia las grandes ciudades, al igual que su *occidentalización* y la pérdida de sus valores étnicos, de sus lenguas y de la valoración por sus saberes. Otras señalan que con las becas no basta, porque en las IES convencionales estos estudiantes deben lidiar con problemas de racismo y que en el currículo no encuentran reflejadas las historias, los idiomas y los conocimientos de sus pueblos, a lo que se añade que se encuentran muy lejos de sus familias y comunidades.

### 1.2. Programas de formación, conducentes a títulos u otras certificaciones, creados por IES convencionales

Existen diversas variantes dentro de este grupo de experiencias. En algunas de estas se constata la participación de docentes provenientes de los mencionados pueblos y la inclusión de sus lenguas, conocimientos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento, mientras que en otras se registra escasa colaboración intercultural. Junto con esto se presenta el problema de que por no contar con título universitario (y en ocasiones tampoco de otros niveles educativos) estos sabios no son reconocidos como docentes, ni remunerados como tales, pese a que frecuentemente son los únicos (o quienes mejor pueden hacerlo) que pueden dar clases de idiomas indígenas o sobre las respectivas historias y cosmovisiones. Estas situaciones, además de ser injustas, constituyen mecanismos de subalternización de conocimientos y personas indígenas y son fuentes de conflictos. Muchos de estos programas están dirigidos a docentes en servicio en comunidades indígenas. Aprovechando esta posibilidad, suelen combinar modalidades de enseñanza en las aulas universitarias con formas de enseñanza/aprendizaje en servicio en las escuelas de las comunidades en las cuales estos estudiantes universitarios son docentes.

Muchas de estas experiencias están orientadas a la formación de docentes para programas de educación intercultural bilingüe a diversos niveles del sistema educativo. Esta es otra modalidad de la que existe un número importante de experiencias. Entre las experiencias de este tipo que han sido documentadas por nuestro Proyecto, es posible mencionar, por ejemplo, el Programa Académico Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana, en Ecuador; varias experiencias desarrolladas por la Universidad de Cuenca, también en Ecuador; la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, en Colombia; el Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria, de la Universidad Mayor San Andrés, en Bolivia y el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos, de la Universidad Mayor

San Simón, también en Bolivia, así como las Licenciaturas para la formación de Profesores Indígenas de la Universidade do Estado de Mato Grosso y de la Universidade Federal de Roraima, que no son sino solo dos de veintiún experiencias semejantes que en los últimos años se han desarrollado en Brasil.<sup>5</sup>

### 1.3. Proyectos de docencia, investigación y/o de vinculación social desarrollados por IES convencionales con participación de comunidades o miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes

El universo de experiencias que forzosamente incluyo en este conjunto es expresión de la diversidad de contextos, culturas profesionales y académicas, culturas institucionales y normativas monoculturalistas, que ponen a prueba la creatividad de numerosos grupos de docentes, investigadores y otros actores significativos. Por esto, bajo la complicada denominación de esta modalidad he agrupado muy diversas experiencias, que un tanto arbitrariamente se podrían separar en tres subconjuntos, pero el problema es que algunas formarían parte de más de uno de estos, más aún: algunas de ellas se articulan también con programas de *inclusión de individuos* como los reseñados anteriormente en la sección 1.1. de este mismo texto.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Véanse en este mismo libro los capítulos de Ángela Santamaría, “Cartografiando memorias, dolores y resiliencias para el fortalecimiento de la educación intercultural. De la Sierra Nevada de Santa Marta a la Amazonia colombiana”; Sonia Trigo, “Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe. La experiencia de la provincia de Salta, Argentina”; Rita Gomes do Nascimento, “Formação de professores indígenas no Brasil: O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)” y de Antonio Hilario Aguilera Urquiza y Adir Casaro Nascimento, “Rede de Saberes. A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil”. Adicionalmente, para información detallada sobre la historia y características de las experiencias mencionadas y de otros programas de formación de este tipo, se pueden consultar los capítulos dedicados a diversas experiencias incluidos en los cuatro libros publicados por el Proyecto Diversidad e Interculturalidad en Educación Superior de UNESCO-IESALC antes mencionados (ver Nota al pie 1) y en el primer libro resultante de las actividades del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Sáenz Peña, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.

<sup>6</sup> Este libro incluye capítulos sobre diversos tipos de experiencias de este tipo: José Manuel del Val Blanco, “Equidad en la Educación Superior para un mundo culturalmente diverso”; Sonia Liliana Ivanoff y Daniel Leónidas Loncón, “Cátedra libre de Pueblos Originarios, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Experiencias, interpelaciones y desafíos”; Clara Romero, Sebastián Valverde, Juan Engelman, María Laura Weiss, Alejandra Pérez, Rosana Sütther, Mónica Aurand, “Educación y etnicidad: comparación de experiencias indígenas e importancia del contexto educativo en el nivel medio y superior para la visibilización identitaria”; María Cristina Valdez, Jorgelina Villarreal, Alejandra Rodríguez de Anca y Ana Alves, “El CEPINT: un espacio de construcción de experiencias colaborativas e interculturales con el Pueblo Mapuce en la Universidad Nacional del Comahue.”; María Beatriz Bonillo, María Luisa Jalil y Adriana Quiroga, “Un horizonte se moviliza: experiencias y desafíos en la relación Pueblos Originarios - Universidad pública en Salta”; Beatriz Gualdieri y María José

El primero de esos subconjuntos abarcaría las experiencias centradas principalmente en programas o proyectos de docencia, algunos de los cuales incluyen componentes de investigación y/o de vinculación con la comunidad. Se diferencian de los del tipo descrito en la sección anterior (1.2) en que se trata de solo una o más asignaturas o seminarios y no en un programa de formación específico conducente a un título o diploma. Dependiendo de los casos, este tipo de actividades se caracteriza por incluir la participación de docentes provenientes de los pueblos indígenas y la inclusión significativa de lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios de estos pueblos.

El segundo subconjunto abarcaría experiencias en las cuales la colaboración intercultural se da principalmente a través de programas o proyectos de investigación, algunos de los cuales además incluyen actividades docentes, otras no. Según los casos, estas experiencias producen conocimientos sobre estas comunidades, sistematizan sus idiomas y conocimientos, o generan tecnologías, que comparten de manera proactiva con las comunidades, o bien hacen esto mismo pero mediante modalidades de coproducción.

El tercer subgrupo incluiría experiencias en las que la colaboración se da especialmente mediante proyectos denominados de *vinculación* u otras denominaciones, orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades. No se limitan a *aplicar* saberes académicos en las comunidades, sino que integran saberes *de* las comunidades. Este tipo de casos se caracterizaría porque, aunque incluyen actividades docentes y de investigación, sus actividades principales son de servicio a las comunidades y vinculación con ellas.

#### 1.4. Coejecuciones entre IES y organizaciones indígenas y afrodescendientes

Hasta el momento hemos logrado identificar solo cinco experiencias de este tipo: dos de ellas han sido impulsadas por la Organización Indígena de Antioquia, en Colombia y otras dos por la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana. Dentro de este tipo también hemos logrado identificar una experiencia impulsada por una organización afrocolombiana, la del Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella, en convenio con la Universidad de La Guajira. Todas estas coejecuciones otorgan títulos reconocidos por las autoridades educativas nacionales de los respectivos países. Hasta la fecha no hemos

---

Vázquez, “Interculturalidad: recorridos, aprendizajes, desafíos”; Claudia Gotta, “La cátedra libre ‘Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios’, un espacio abierto a la interculturalidad; y Beatriz Isabel Alor Rojas y Mayra Eliana Juárez, “Educación Superior y Pueblos Indígenas: La experiencia del Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios en el Conurbano Bonaerense.”

logrado identificar otras experiencias de este tipo. Las estudiadas llevan a pensar que se trata de una modalidad potencialmente muy provechosa para la formación de profesionales y técnicos de los pueblos indígenas y afrolatinoamericanos.<sup>7</sup>

### 1.5. Instituciones Interculturales de Educación Superior

Las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) pueden caracterizarse como aquellas que integran los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales, entendiendo que la llamada occidental-moderna puede ser una de ellas. Más allá de este rasgo común, las IIES son muy diversas entre sí, como consecuencia de las diferencias existentes entre diversos pueblos indígenas, diversas historias de los Estados nacionales, diversos actores que han intervenido en su creación y otros factores. No existe un modelo de referencia que pueda tomarse como ejemplo a seguir y, dadas las diferencias apuntadas, tampoco sería pertinente pretender establecerlo. A modo de primera aproximación podrían distinguirse principalmente dos tipos de IIES, las creadas por los Estados (sea nacionales o provinciales/estadales) y las creadas por organizaciones y/o intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes.

Resulta significativo que, pese a que las relaciones interculturales —es decir, las que se dan entre comunidades y personas que se auto-perciben como culturalmente diferentes entre sí— abarcan a todos los componentes de cada una de las sociedades nacionales, en América Latina, las IIES han sido creadas especialmente, aunque por lo general no exclusivamente, para atender las demandas de formación de pueblos indígenas. Esto responde a la vigencia de la herencia racista colonial observable aún hoy en las repúblicas americanas fundadas en el siglo XIX. En contraste, numerosos intelectuales indígenas y afrodescendientes, así como docentes, investigadores y especialistas en la materia que no nos identificamos como tales, hemos insistido reiteradamente en que, dado el carácter pluricultural de las sociedades contemporáneas, todas las IES deberían ser interculturales.

Existen IIES que han sido creadas por organismos estatales de distinto nivel. Un ejemplo de esto es el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), creado por el gobierno de la provincia del Chaco, en Argentina. En tanto, en Bolivia, mediante un decreto presidencial de agosto de 2008, se crearon tres Universidades Indígenas

---

<sup>7</sup> Para información detallada sobre la historia y características de estas experiencias de coejecución se pueden consultar los capítulos dedicados a este tipo de experiencias en los libros publicados por el Proyecto Diversidad e Interculturalidad en Educación Superior de UNESCO-IESALC antes mencionados (ver Nota al pie 1).

Comunitarias Interculturales de Bolivia: la Universidad Indígena Aymara, la Universidad Quechua y la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas. En el año 2000 se creó en Perú la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, que cesó actividades en 2010 y entiendo que las ha reiniciado recientemente. En este mismo país, más recientemente se ha dispuesto la creación de otras tres universidades nacionales interculturales. En México, a partir de 2003, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), inició una proactiva política de creación de Universidades Interculturales, tal que actualmente ya existen doce instituciones de este tipo. La mayoría de ellas han sido creadas directamente por la SEP; otras han consistido en la asimilación a este sistema de universidades preexistentes, como la Universidad Autónoma Indígena de México, creada en 2001 por el Gobierno del Estado de Sinaloa, o la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, creada en 2008 por el Gobierno del Estado de San Luis Potosí, o bien por acuerdo y al interior de una universidad autónoma *convencional*, como en el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural.<sup>8</sup>

Nuestro proyecto ha documentado la experiencia de varias universidades creadas y gestionadas por dirigentes y organizaciones indígenas y afrodescendientes de varios países de la región. Estos tipos de IIES, a las que sus creadores y gestores acostumbran llamar universidades *propias*, suelen incluir los adjetivos *indígena* e *intercultural* en sus nombres. En la mayoría de los casos el adjetivo *intercultural* alude a que incluyen conocimientos de diversos pueblos indígenas y/o afrodescendientes y también de la tradición occidental/moderna. En esto se diferencian claramente del uso que los Estados hacen de este mismo adjetivo, ya que estos lo utilizan para referir a las relaciones entre dos *culturas*, la de la *sociedad nacional* y la *indígena*, a la que aunque reconozcan diferencia

---

<sup>8</sup>Véase en este mismo libro el capítulo de Shantal Meseguer, “Aportes y retos de las universidades interculturales mexicanas: reflexiones desde la Universidad Veracruzana Intercultural” y el de Ildefonso Palemón Hernández Silva, “La formación profesional en la sociedad maya contemporánea: el caso de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo en México”. Para más información sobre la historia y características de las mencionadas y otras universidades interculturales mexicanas, así como de la creación y ejecución de la política de creación de estas, se pueden consultar: Gunther Dietz y Laura Mateos Cortés, *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*, México, SEP-CGEIB, 2011; David Lehmann, “Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223): 33-170, 2015, y los diversos capítulos sobre ellas incluidos en los cuatro libros publicados por el Proyecto Diversidad e Interculturalidad en Educación Superior de UNESCO-IESALC antes mencionados (ver Nota al pie 1) y en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, referido anteriormente (ver Nota al pie 5). Específicamente sobre la política y experiencia de la CGEIB de la SEP se sugiere ver el libro de María de Lourdes Casillas Muñoz y Laura Santini Villar, *Universidad Intercultural Modelo Educativo*, México: CGEIB-SEP, 2006.

a su interior en definitiva representan como si fuera homogénea. Entre las experiencias de este tipo documentadas por nuestro Proyecto cabe mencionar, por ejemplo, la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay, en Bolivia; el Centro Amazónico de Formación Indígena, creado por la Coordinación de Organizaciones Indígenas de la Amazonía Brasileña, en Brasil; la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural, creada por el Consejo Regional Indígena del Cauca, en Colombia; la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense; la Bluefields Indian & Caribbean University, estas dos últimas creadas en Nicaragua por iniciativas de liderazgos indígenas y afrodescendientes locales, y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, creada por algunos sectores de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador y cuyo funcionamiento ha sido “suspendido definitivamente” por la agencia de acreditación del Estado ecuatoriano, asunto que se aborda en una sección posterior de este mismo capítulo. Más recientemente, hemos identificado otras instituciones de Educación Superior indígenas que aún no hemos estudiado, como el Instituto de Educación Superior Intercultural “Campinta Guazú Gloria Pérez”, creado por el Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy, en Argentina. Resulta interesante destacar que entre varias de esas universidades indígenas se ha creado un mecanismo interinstitucional de colaboración, la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY). Adicionalmente, también se ha creado otro mecanismo de cooperación entre miembros de los equipos fundadores y dirigentes de algunas de estas universidades y otros dirigentes e intelectuales indígenas, la Cátedra Indígena Intercultural (CII).<sup>9</sup>

Existen también otras IIES que, a diferencia de los dos subtipos anteriores, no han sido creadas por organizaciones indígenas, ni por agencias de los Estados. Algunas de ellas incluyen el calificativo *intercultural* en su nombre, en tanto otras no, pero en cualquier caso articulan conocimientos de más de una tradición cultural, los cuales en algunos casos no necesariamente son reconocidos como *propios* de pueblos indígenas o afrodescendientes, sino, por ejemplo, de sectores

<sup>9</sup> Véase en este mismo libro el capítulo de Alta Hooker Blandford, “La Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY)” y el de Libio Palechor Arévalo, “La Cátedra Indígena Intercultural. Un esfuerzo de visibilización de saberes, sabidurías, tecnologías y conocimientos indígenas”. Para más información sobre la historia y características de algunas de las universidades indígenas mencionadas se pueden consultar los capítulos dedicados a varias de ellas en los cuatro libros publicados por el Proyecto Diversidad e Interculturalidad en Educación Superior de UNESCO-IESALC antes mencionados (ver Nota al pie 1), así como en el libro Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, ob. cit. (ver Nota al pie 5).

campesinos *mestizos*, que suelen ser portadores y/o reelaboradores de conocimientos de esos pueblos. Por ejemplo, tenemos el caso de la Universidad Intercultural Ayuk, creada en México como parte del sistema de la Universidad Iberoamericana, de la orden de los jesuitas. Otro ejemplo sería el de la Universidad Indígena Intercultural (UII), creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, un organismo multilateral cogobernado por un cuerpo de representantes de gobiernos y organizaciones indígenas. La UII tiene un formato institucional particular, ya que está conformada por cuatro redes, la de los Centros Académicos Asociados a la UII, la de Egresados y Egresadas de la UII y las antes mencionadas RUIICAY y CII. Otro ejemplo sería el de la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR), en México, creada y sostenida por un grupo de dirigentes indígenas en colaboración con académicos de universidades convencionales. Casos relativamente semejantes al anterior serían el de la Universidad Campesina Indígena en Red y el de la Universidad de la Tierra, también en México.<sup>10</sup> Existen además otras universidades que tienen carácter de IIES y que, según los casos, se identifican como campesinas, populares o comunitarias. Algunas de estas últimas han sido creadas por sectores de movimientos sociales, como por ejemplo la Universidad del Movimiento Sin Tierra de Brasil, así como otras creadas más recientemente a partir de ese modelo, y todavía otras que, según los casos, han sido creadas por organizaciones sociales o por agencias estatales de niveles diversos. Resulta interesante destacar que algunas de ellas se apoyan en diversos tipos de acuerdos de colaboración con universidades convencionales.

En síntesis, existe un amplio campo de experiencias, muy diversas entre sí, en las que se desarrollan diversas modalidades de colaboración intercultural en la producción de conocimientos y en la organización de procesos de aprendizaje, en cuyos marcos se registran diversas formas de participación de comunidades, organizaciones, o referentes de pueblos indígenas o afrodescendientes. Estas diversas experiencias, pensadas y presentadas como Universidades u otros tipos de IES por sus creadores y gestores, por lo general no son reconocidas ni acreditadas

---

<sup>10</sup> Véase en este mismo libro el capítulo de Sergio Enrique Hernández Loeza y Yunuen Manjarrez Martínez, “La Universidad Campesina Indígena en Red”. Adicionalmente, véase Laura Mariana Reyes Carranza, “Decoloniality, subaltern knowledges and the construction of interculturality” en *Universidad de la Tierra*, Oaxaca, México. Tesis presentada para obtener el grado de Magister Scientiarum in Environment, Culture & Society, School of GeoSciences, University of Edimburgh, 2014, y el libro de Sergio Hernández Loeza, María Isabel Ramírez Duque, Yunuen Manjarrez Martínez y Aarón Flores Rosas (coords.), *Educación Intercultural a Nivel Superior: Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, Huehuetla, Puebla, México, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, 2013.

como tales por las agencias de los Estados, lo cual da lugar a variados tipos de problemas, desencuentros y conflictos, como se comentará en las siguientes páginas.

## **2. Logros, problemas y desafíos**

Los estudios realizados han permitido identificar los logros, problemas y desafíos más salientes de tres de los tipos de experiencias antes mencionados: los programas de formación, conducentes a títulos u otras certificaciones, creados por Universidades u otras IES convencionales (1.2), las coejecuciones entre Universidades u otras IES y organizaciones indígenas y afrodescendientes (1.4) y las diversas modalidades de IIES (1.5), los cuales se refieren esquemáticamente a continuación:

### **2.1. Logros:**

Los principales logros de los programas, coejecuciones, universidades y otras IES estudiadas son:

- 1) Mejoran las posibilidades de que personas indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de Educación Superior y culminen exitosamente sus estudios.
- 2) Ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad.
- 3) Desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada.
- 4) Integran docencia/aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades.
- 5) Integran diversos tipos de conocimientos y modos de producción de conocimiento.
- 6) Promueven la valorización y, según los casos, incorporan lenguas y conocimientos propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos.
- 7) Desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios que, según los casos, expresan valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible.
- 8) Forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

## 2.2. Problemas y desafíos:

Los problemas y desafíos más frecuentemente enfrentados por estas coejecuciones, programas, Universidades y otros tipos de IES son:

- 1) Insuficiencia y/o precariedad presupuestaria.
- 2) Actitudes racistas por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades.
- 3) Dificultades derivadas de la rigidez de los criterios de evaluación aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación.
- 4) Obstáculos institucionales derivados de la rigidez de procedimientos administrativos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades.
- 5) Obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las IES dentro de las cuales funcionan algunos de los programas estudiados y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos especiales, los cuales afectan labores docentes y de investigación de las IES y programas estudiados y, muy particularmente, dificultan la posibilidad de sumar las contribuciones de sabias/os indígenas o afrodescendientes.
- 6) Dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural.
- 7) Dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación.
- 8) Insuficiencia de becas.

## 3. Conflictos

Los estudios realizados, así como mi experiencia de participación en este campo, me han llevado a concluir que los principales conflictos y problemas que obstaculizan los avances en esta materia giran en torno a cinco ejes principales:

- 1) Tal vez el principal de ellos está asociado al hecho de que los derechos consagrados en el Convenio 169 de la OIT y en las constituciones nacionales y leyes de varios de los países latinoamericanos muy rara vez son respetados por las agencias de los Estados. Más aún, frecuentemente ocurre que sus funcionarios ni siquiera los conocen y que, cuando los conocen, no se sienten compelidos a respetarlos, sino que algunos incluso se sienten con derecho a cuestionarlos. La escucha de presentaciones formales de algunos de esos funcionarios, así como conversaciones sostenidas con algunos de ellos, frecuentemente me

- han llevado a concluir que esa escasa disposición a honrar los derechos establecidos en las normas, al igual que su pretendido derecho a cuestionarlas, están asociados a sentimientos racistas que se exteriorizan en expresiones que denotan lo que podríamos llamar *racismo epistemológico*: desprecio por los conocimientos de pueblos indígenas y afrodescendientes, cuando no franca negación de su existencia.<sup>11</sup>
- 2) Otro eje de conflictos, asociado al anterior pero en cierto modo autónomo, por su carácter institucionalizado, refiere a los mecanismos y criterios de evaluación y acreditación y/o reconocimiento de universidades y programas universitarios que las agencias estatales encargadas de estos asuntos aplican tanto a universidades interculturales como a universidades indígenas, como a programas especiales de universidades convencionales dirigidos a y/o desarrollados en colaboración con estos pueblos y/o sus organizaciones.<sup>12</sup>
  - 3) Otro eje de conflictos se relaciona con las dificultades encontradas para avanzar en transformaciones de las universidades y otras IES convencionales hacia la incorporación de conocimientos, idiomas, docentes y estudiantes de los pueblos indígenas y afrolatinoamericanos (lo que se suele denominar “interculturalización de la Educación Superior”).
  - 4) Otro eje de conflictos está asociado a los desacuerdos que se dan incluso dentro del campo de quienes reconocen los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes en materia de Educación Supe-

---

<sup>11</sup> En mi capítulo incluido en el libro Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias...*, ob.cit. reproduzco las opiniones al respecto de algunos otros colegas que también tienen amplia experiencia en varios países latinoamericanos y que resultan convergentes con lo acá afirmado (ver especialmente las páginas 36 a 40). Adicionalmente, sugiero consultar los estudios que desde el proyecto de UNESCO-IESALC hemos realizado acerca de la brecha entre derechos consagrados en esta materia y su escaso cumplimiento en diez países de la región, complementados con un estudio panorámico de alcance regional para cubrir todos los restantes. Véase Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes...*, ob. cit.

<sup>12</sup> He argumentado al respecto al analizar con cierto detalle el cierre de la Universidad Amawtay Wasi (creada por un sector del movimiento indígena ecuatoriano) por parte del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, véase Daniel Mato, “Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”, *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* Vol. 14.: 17-45, 2014. Este problema y las propuestas de criterios alternativos formuladas por organizaciones, universidades e intelectuales indígenas son tratados especialmente en tres capítulos de este libro, véase Sandra Liliana Londoño Calero, “La calidad con sentido en la Educación Superior Propia e Intercultural”; Alta Hooker Blandford, “La Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY)”; y Libio Palechor Arévalo, “La Cátedra Indígena Intercultural. Un esfuerzo de visibilización de saberes, sabidurías, tecnologías y conocimientos indígenas”.

rior, pero difieren respecto de si para honrarlos lo más conveniente es crear programas de *inclusión de individuos* (que otros suelen denominar *de acción afirmativa*) en universidades u otras IES convencionales, o interculturalizar toda la Educación Superior, o crear universidades y/u otras IES propias, es decir, creadas y gestionadas por organizaciones de pueblos indígenas o afrolatinoamericanos.

- 5) Finalmente, en algunas universidades interculturales también pueden observarse conflictos asociados a la existencia a su interior de grupos con intereses particulares y/o visiones institucionales diversas entre sí, al igual que disputas de poder. En esto la vida de las universidades interculturales no difiere demasiado de aquella de las universidades que en el marco de esta investigación llamamos convencionales. Sin embargo, en el caso de las universidades interculturales mexicanas es posible observar que la injerencia de poderes políticos nacionales y estatales han hecho que este tipo de disputas alcancen niveles críticos y estado público.<sup>13</sup>

#### **4. Diferentes visiones de mundo, diferentes epistemologías, diferentes proyectos de futuro**

En la actualidad, son extremadamente escasas las comunidades de pueblos indígenas que viven aisladas de las instituciones, tecnologías y productos de los Estados y sociedades nacionales de las que —lo deseen o no— forman parte. Por el contrario, se registran interrelaciones que, según los casos, datan de siglos atrás, o cuanto menos de ya muchas décadas. Por esto, no resulta realista pensar en culturas ancestrales *puras* ni en aproximarse al tema que nos ocupa con visiones dicotómicas. La experiencia de campo y abundante bibliografía permiten afirmar que diversos tipos de *mestizajes* o *hibridaciones* culturales son lo más frecuente, al punto de que numerosas organizaciones y dirigentes indígenas crean *universidades* —así las llamen *propias* o *indígenas*, y con ello planteen significativas

<sup>13</sup> Véase, por ejemplo: Mindahi Crescencio Bastida Muñoz, “Políticas Públicas de las Instituciones y Programas Interculturales de Educación Superior en México”, en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes...*, ob. cit., pp. 347-378; Bertha Dimas Huacuz, “Reforma y contrarreforma de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán”, en *La Jornada*, Michoacán, 20-07-2015. <http://lajornadamichoacan.com.mx/2015/07/reforma-y-contrarreforma-de-la-universidad-intercultural-indigena-de-michoacan/> Fecha de consulta: 24-07-2015; David Lehmann, “Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223): 33-170, 2015; y David Lehmann, “Mexico is not for beginners: a postscript to ‘Intercultural Universities’” <http://www.davidlehmann.org/adlehmann/2015/04/05/mexico-no-es-para-principiantes-postscript-to-universidades-interculturales/> (05-04-2015). Fecha de consulta: 25-07-15.

disputas de sentido y orientación de sus prácticas— o bien reclaman acceso a las universidades convencionales.

No obstante, reconocer la existencia e importancia de estos procesos de *interculturalización* (es decir, de diversas formas de apropiaciones y combinaciones de elementos propios de las culturas que los actores involucrados consideran diferentes entre sí) no necesariamente implica la desaparición de las visiones de mundo, lenguas, conocimientos ancestrales y modos de aprendizaje y producción de conocimientos característicos de los pueblos indígenas y afrodescendientes en cuestión. El desarrollo de estos procesos sociales de larga data y amplio alcance geográfico y demográfico no ha anulado la vigencia de diferencias entre lo que suele llamarse la *ciencia moderna* (en tanto modo de producción de conocimientos) y los modos de producción de conocimiento propios de la mayoría de los pueblos indígenas y afrolatinoamericanos. Estos diferentes modos de producción de conocimientos no son elementos aislados, sino que están asociados a las diferentes visiones de mundo de las llamadas *sociedades occidentales modernas* y los pueblos en cuestión. En este sentido, aun cuando, como sostenía anteriormente, en la actualidad no cabe pensar en mundos culturales *puros*, aislados unos de otros y excluyentemente enfrentados, es posible observar la existencia de oposiciones y conflictos que les son propios entre estas dos grandes orientaciones en las visiones de mundo y los modos de producción de conocimientos y de la vida cotidiana y su reproductibilidad. En este marco, es necesario no perder de vista que la visión de mundo occidental-moderna está marcada por la dicotomía entre *humanidad* y *naturaleza*, en tanto las visiones de mundo ancestrales de la mayoría de los pueblos indígenas y afrolatinoamericanos (aun cuando lo hagan de diversas formas) predominantemente consideran que todo lo que constituye nuestro mundo, incluyéndonos a nosotros mismos, forma parte de un mismo todo.

Pero las diferencias no se limitan a nociones abstractas de visiones de mundo y modos de producción de conocimiento, sino que se expresan también en las prácticas asociadas a cada una de ellas. Porque, de manera consistente con tal oposición, en la visión occidental se desarrolla y utiliza la idea de *recursos naturales*, a los cuales hay que *explotar* para lograr el *progreso*, el *desarrollo* y/o el *bienestar*, entendido este último, más frecuentemente que no, como asociado a la disposición de bienes materiales. Esto es así aun cuando, recientemente, hayamos *descubierto* que el acceso y disfrute de *la naturaleza* también es parte de nuestra *calidad de vida* y una *meta* de *desarrollo humano*, así como que el desarrollo debe ser *sostenible*. Mientras que en las visiones de mundo ancestrales que en líneas generales comparten los pueblos indígenas y

afrodescendientes no se plantea tal oposición, en estas la Madre Tierra no es vista como fuente de *recursos* y, por tanto, no se plantea *explotarla*, sino respetarla.

Esta diferencia entre visiones de mundo da lugar a que también sean diferentes las categorías de reflexión y análisis, los sistemas de relaciones significativas entre ellas y las formas de evaluar las posibilidades o conveniencia de diversas maneras de acción humana, así como de qué tipos de conocimientos producir, para qué y cómo. Si se comprenden estas diferencias, no es posible ignorar o desvalorizar las diversas culturas indígenas y afrolatinoamericanas (por lo demás, muy diversas entre sí), como tampoco idealizarlas o *romantizarlas*. Por el contrario, se trata de comprender y valorar las diferencias. Pero, aceptado esto, se plantea el problema de cómo pensar y poner en práctica propuestas como las de universidades indígenas y/o interculturales. Esto, de partida, haría necesario plantearse la necesidad de desarrollar formas de *colaboración intercultural*, es decir, de partir del reconocimiento y la valoración de las diferencias para la producción de conocimientos y del mundo en el que hacemos nuestras vidas, así como para organizar los procesos de aprendizaje.

Sin *colaboración intercultural* en la producción de conocimientos sobre las sociedades pluriculturales contemporáneas es imposible comprender nuestra experiencia social. Sin esa *colaboración intercultural* la comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales y otros de nuestras sociedades será siempre sesgada y parcial. Pero el desarrollo de formas de *colaboración intercultural* en la producción de conocimientos no es una panacea ni está exento de problemas, conflictos y desafíos. Tal vez los primeros que se presentan son los usos imprecisos de esta idea, que suelen estar asociados a los usos igualmente problemáticos de la idea de *interculturalidad*.

No obstante, los asociados a la producción de conocimientos no son los únicos problemas y desafíos que de partida cabe esperar en las experiencias propias de las universidades indígenas e interculturales; otros, igualmente importantes, están asociados a las diferencias entre los modos de aprendizaje. Para analizar los temas que nos ocupan, es muy importante tener en cuenta que el aprendizaje situado en y por la práctica tiene una importancia fundamental para la transmisión, reproducción, recreación y generación de innovaciones (autónomas o por apropiaciones de elementos de otras culturas) de todos estos elementos que suelen llamarse *tradicionales*. En realidad, este tipo de modo de aprendizaje también es crucial para la apropiación de conocimientos y destrezas propias de la llamada cultura occidental-moderna, pero, independientemente del juicio que nos merezca, en esta,

y particularmente en la Educación Superior, se han institucionalizado sistemas de aprendizaje escolarizados, en aulas, que por lo general están separados de los espacios de práctica. El caso es que los modos de aprendizaje propios de pueblos indígenas y afrodescendientes no solo son situados y en la práctica, sino que están asociados a lo que suele llamarse *tradición oral*. Pero hay que tener especial cuidado con el uso y comprensión de esta categoría, como también con la de *oralidad*, porque ellas suelen sesgar la comprensión de los procesos sociales que nos ocupan. Por ejemplo, el aprendizaje de las técnicas agrícolas, de manejo ambiental, de aplicaciones terapéuticas de especies vegetales, así como de otros conocimientos de *tradición oral*, no se limita a prácticas de habla (como el significante *oral* sugiere), sino que se realizan mediante la acción y en contexto, lo mismo que el aprendizaje de las danzas, los ritos, la caza o la navegación. No son solo asuntos de palabras y no pueden realizarse en aulas. Esto resulta obvio, pero las categorías *oralidad* y *tradición oral* en buena medida lo ocultan y frecuentemente se olvida que ellas son categorías académicas, producto de las prácticas propias de las sociedades basadas en la escritura y su manera de representarse y explicar esos otros modos de vida. Por ello, no es mucho lo que cabe esperar que se adelante al invitar sabios o sabias de las comunidades a que expongan sus conocimientos en las aulas universitarias. El reto es salir de las aulas, aprender en los espacios apropiados, los que estas personas de conocimiento indiquen, como se hace en algunas universidades indígenas e interculturales, así como más excepcionalmente en algunas cátedras y carreras de universidades convencionales.<sup>14</sup>

### 5. Sobre la idea de *interculturalidad*

Como mencionaba anteriormente, los usos imprecisos de la idea de *interculturalidad* son frecuentes. En primer lugar debe puntualizarse que existen solapamientos entre usos descriptivos y prescriptivos de este término. Además, conviene tener en cuenta que *interculturalidad* es un sustantivo abstracto. En tanto tal no designa de suyo ningún tipo de orientación de pensamiento o acción, solo nombra un cierto universo de asuntos. Por otra parte, el adjetivo *intercultural* en tanto tal solo refiere a la existencia de relaciones entre actores adscritos a culturas diferentes entre sí. Pese a esto, en algunas prácticas pro-

---

<sup>14</sup> Este tema es tratado en este mismo libro en el capítulo de María Eugenia Choque Quispe, “La educación como eje potencial de los derechos colectivos”. Adicionalmente, véase Daniel Mato, “Problemas Epistemológicos en las Investigaciones sobre América Latina y el Caribe: Oralidad, Escritura y la Noción de Literatura Oral”, *Boletín Americanista* 32(41): 101-111, 1992.

fesionales se usa para designar ciertas orientaciones de acción, que para el caso sería más apropiado llamar “interculturalistas”. Además, a esta orientación de acción diversos usuarios del término le imputan ciertos atributos y valores en particular, diferentes de los que le imputan otros.<sup>15</sup>

Aunque en América Latina las interpretaciones más frecuentes de la idea de *interculturalidad* suelen investirla de atributos positivos, existen también otras visiones de ella. Así, en entrevistas realizadas he encontrado que algunos intelectuales y dirigentes indígenas suelen enfatizar que esta idea también ha sido y/o es utilizada con propósitos de *aculturación*. En efecto, los primeros registros escritos del término que he logrado identificar en lengua castellana señalan que esta idea proviene de aportes de la antropología aplicada estadounidense a programas de *cooperación técnica* en salud que en 1951 se desarrollaron en Brasil, Colombia, México y Perú, con fondos y asistencia técnica estadounidense. Estos programas estuvieron orientados a lograr “la gradual substitución de las creencias tradicionales por ideas modernas sobre la salud y la prevención de las enfermedades”, así como a alcanzar 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*.<sup>16</sup> En línea con esa orientación, el antropólogo mexicano Gonzalo Aguirre Beltrán publicó en la década de 1950 dos libros que tuvieron importante impacto no solo en México sino en otros países latinoamericanos.<sup>17</sup>

Desde entonces que la idea de *interculturalidad* ha sido interpretada y resignificada de diversas maneras en diversos contextos sociales, institucionales y disciplinarios a lo largo y ancho de la región. A partir de esas experiencias en el área de salud y otras de orientación semejante en educación, la idea de *interculturalidad* ha sido apropiada y reelaborada política, ética y teóricamente por intelectuales, dirigentes y organizaciones indígenas, quienes han resignificado la idea de *interculturalidad*

<sup>15</sup> Para un análisis más extenso de las conceptualizaciones y usos de la idea de *interculturalidad* véase Daniel Mato, “Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad”, en Miguel Ángel Aguilar y otros (coords.), *Pensar lo contemporáneo: De la cultura situada a la convergencia tecnológica*, Barcelona y México, Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, pp. 28-50, 2009.

<sup>16</sup> George Foster, *Análisis de un programa de ayuda técnica*, México DF, Instituto Nacional Indigenista. Serie Mimeográfica. 2ª Reimpresión, 1955 (Traducción de la edición mimeográfica de la Smithsonian Institution, Washington D.C., 1951).

<sup>17</sup> Gonzalo Aguirre Beltrán, *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992 (Original publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México, 1957) y Gonzalo Aguirre Beltrán, *Programas de salud en la situación intercultural*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994 (Original publicado por el Instituto Nacional Indigenista, México, 1955).

para formular interpretaciones de sus experiencias de vida en el seno de sociedades nacionales resistentes a reconocer y valorar las diferencias culturales, así como para organizarse, orientar sus luchas dentro de estas y desarrollar elaboraciones teóricas.<sup>18</sup>

Ese pasado problemático de aplicaciones de la idea de *interculturalidad* y algunas experiencias recientes que no se apartan suficientemente de él han dado lugar a dos vertientes de usos y conceptualizaciones del término. Por un lado, existe un número creciente de dirigentes e intelectuales indígenas y afrodescendientes, así como de antropólogos, educadores, sociólogos y otros profesionales que sostienen relaciones de colaboración con ellos, que suelen hablar en términos de “interculturalidad con equidad”. Por otro, existe un número mayor que ignora o decide pasar por alto ese capítulo del pasado y da por sobrentendido que la idea *interculturalidad* de suyo y sin adjetivos comporta valores de reconocimiento y respeto mutuo.

En cualquier caso, no podemos perder de vista que, al menos en las sociedades contemporáneas, las relaciones entre culturalmente diferentes están marcadas por diferencias de poder y de intereses. Esto debe alertarnos respecto de la existencia de posibles conflictos y confrontaciones, lo cual no necesariamente impide que se desarrollen formas de *colaboración intercultural*. Pero esta última no viene aproblemáticamente dada, hay que construirla. Hay que hacerlo a partir de reconocer la existencia e importancia de diferencias en las visiones de mundo, intereses y proyectos de futuro, al igual que de relaciones de poder. Esto demanda establecer y sostener diálogos y relaciones interculturales de valoración y colaboración mutuas, que sean de doble vía. Diálogos y formas de colaboración honestos y respetuosos, que partan de reconocer que hay diversidad de modos de producción de conocimientos y de modalidades de aprendizaje. Este es un reto importante no solo para las universidades indígenas e interculturales, sino también para las convencionales. Resulta notable que, mientras estas desprecian los conocimientos de pueblos indígenas y afrodescendientes, algunas corporaciones farmacéuticas y agroindustriales han venido apropiándose de conocimientos de estos pueblos y patentándolos en su beneficio. En vista de esto, uno de los retos cruciales para las universidades es lograr la valoración y el estudio de los conocimientos de estos pueblos sin menoscabar los derechos de propiedad colectiva sobre ellos.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Pablo Dávalos, “Movimiento indígena ecuatoriano: Construcción política y epistémica”, en Daniel Mato (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Caracas, Universidad Central de Venezuela y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 89-97, 2002.

<sup>19</sup> Para una argumentación más amplia sobre este asunto ver Daniel Mato, “No hay saber ‘universal’, la colaboración intercultural es imprescindible”, *Alteridades* 18(35):101-116, 2008.

## 6. Democratizar, interculturalizar y descolonizar la Educación Superior

Frecuentemente, las ideas y políticas llamadas de “democratización de la Educación Superior” se asocian a interpretaciones de la idea de *inclusión social* que no solo resultan de carácter etnocéntrico y monocultural, sino que además son reductoramente entendidas en términos cuantitativos. Especialmente desde la gestión pública y los debates políticos, el asunto suele manejarse a través de referencias a estadísticas de gasto público e indicadores de matrícula y graduación. Si bien no faltan referencias a asuntos de pertinencia social, estas suelen ser bastante retóricas, pues no resulta sencillo expresarlas a través de indicadores apropiados al lenguaje de la gestión pública y el debate político. Aunque resulte sorprendente, en este contexto y pese a las mencionadas reformas constitucionales y universitarias, las ideas de *calidad* frecuentemente responden a representaciones transnacionalizadas de una suerte de *excelencia académica* imaginariamente desterritorializada, con escasa referencia al carácter socialmente heterogéneo y culturalmente diverso de las también diversas sociedades latinoamericanas.<sup>20</sup>

En este marco, las políticas de “democratización de la Educación Superior” rara vez incorporan las demandas y propuestas que al respecto han venido formulando las organizaciones indígenas y afrodescendientes. Más aún, ni siquiera cumplen con los derechos consagrados en las respectivas constituciones nacionales, o solo lo hacen de maneras muy parciales y sesgadas. Como mucho, conducen a establecer programas de cupos y/o de becas para asegurar la inclusión de individuos indígenas y afrodescendientes en universidades convencionales, en las cuales sus lenguas, conocimientos y visiones de mundo no forman parte del currículo. Más excepcionalmente, contribuyen a la creación de programas especialmente dirigidos a estudiantes de esos pueblos, que suelen calificarse de *interculturales*. Pero continúa ignorándose que, en sociedades pluriculturales, la educación intercultural debe ser para todos los grupos sociales y a todos los niveles del sistema educativo. Suele ignorarse también que lograr esto es requisito insoslayable para construir sociedades socialmente sostenibles, así como para conocernos y valorarnos apropiadamente en tanto colectivos sociales y para aprovechar todas las potencialidades que las diversas visiones de mundo, lenguas, modos y acumulaciones de conocimiento y modalidades de aprendizaje nos ofrecen. Esto no se resuelve organizando talleres o cursos especiales ni organizando eventos que acaban *folclorizando* a esos pueblos ni

---

<sup>20</sup> Véase Daniel Mato, “Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional”, *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Vol. 18, N° 1, pp. 151-180, 2013.

consolándose pensando que quienes se interesen por estos temas pueden estudiar antropología, sin apreciar la importancia que estos tienen para la formación profesional en campos como medicina, farmacia, derecho, agronomía, ciencias ambientales, economía y ciencias políticas, entre otras.<sup>21</sup> Es necesario *interculturalizar toda la Educación Superior*, abarcando el diseño de las carreras, sus mallas curriculares, las modalidades de aprendizaje y, muy especialmente, las formas de relacionarse con el resto de la sociedad.

Es posible que esto parezca utópico a algunos lectores, pero no lo es. En las últimas dos décadas, en algunos países latinoamericanos se han registrado algunos avances al respecto y, como se ha documentado en publicaciones anteriores, actualmente existe más de un centenar de experiencias en curso que demuestran de diversas maneras prácticas que es posible avanzar hacia *interculturalizar toda la Educación Superior*.<sup>22</sup> Además, se han consensuado algunos acuerdos internacionales de alcance regional que permiten pensar que se continuará avanzando, como por ejemplo la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en Cartagena de Indias, Colombia, en junio de 2008 (CRES-2008), de la que participaron más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional –directivos, profesores, investigadores, estudiantes, funcionarios administrativos, representantes de gobiernos y de organismos nacionales, regionales e internacionales, de asociaciones y redes y otros interesados en Educación Superior–. En efecto, el acápite C3 de dicha Declaración estipula 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*” (énfasis añadido, D.M.). Ese mismo acápite establece también la necesidad de “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”. Adicionalmente, el acápite D-4 de la misma declaración enfatiza que “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”.<sup>23</sup>

<sup>21</sup> He argumentado y presentado ejemplos ilustrativos al respecto en mi artículo “No hay saber ‘universal’...”, ob. cit. Véase también Vandana Shiva, *Biopiracy: The Plunder of Nature and Knowledge*, Boston South End Press, 1996.

<sup>22</sup> Véanse ejemplos presentados en los libros referidos anteriormente en las Notas de pp. 1, 5, 8 y 10.

<sup>23</sup> Disponible en línea: <[http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracioncres\\_espanol.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracioncres_espanol.pdf)> Fecha de consulta: 19-07-15).

Sin embargo, los escenarios en que deberían consolidarse y profundizarse esos avances son complejos y están marcados por la vigencia de representaciones y actitudes racistas y, así, de tensiones y conflictos de larga data. Para comprender esto es necesario tener presentes algunos factores históricos que resultan especialmente significativos para este tema. Como se sabe, la historia de América ha sido marcada por la conquista y colonización europea, con masacres, despojos de territorio, desplazamientos y reorganización social y territorial de los pobladores originales de esta parte del mundo. Como parte de esos procesos, los pueblos indígenas americanos vivieron varias circunstancias que atentaron especialmente contra importantes elementos constitutivos de sus visiones de mundo. Uno de ellos es que sus religiones fueron prohibidas y se los forzó a adoptar el catolicismo. Otro es que también sus lenguas fueron prohibidas, cuanto menos su uso en espacios públicos y especialmente en la escuela, cuando accedieron a ella. Otro tanto ocurrió con sus conocimientos ancestrales, particularmente (pero no solo) los relativos al campo de la salud, que los colonizadores asociaban a la idea europea de *brujería*. La fundación de las nuevas repúblicas en el siglo XIX de ningún modo acabó con estas condiciones. Los nuevos Estados continuaron muchas de esas prácticas y a través de sus políticas educativas y culturales desarrollaron imaginarios nacionales homogeneizantes, negadores de las diferencias, que como mínimo de maneras sutiles continúan segregando a esos pueblos y negando todo valor a sus cosmovisiones, idiomas, conocimientos y valores. Lo cual, en los casos de algunos Estados, se articula con discursos y prácticas folclorizantes y romantizadores del pasado de esos pueblos.

Un aspecto importante de la problemática político-social, educativa y epistemológica que nos ocupa es que aún hoy, en pleno siglo XXI, esta historia de prohibiciones y exclusiones no ha acabado sino que continúa bajo diversas formas en la escuela y en las universidades y otros tipos de IES convencionales contemporáneas. Pero, para mayor complejidad, estas marcas coloniales también afectan de diversas formas la construcción de las subjetividades de todos los sectores de las sociedades contemporáneas, incluyendo a aquellos que se identifican como indígenas y afrodescendientes, y así también, de un modo u otro, a las experiencias de construcción de universidades indígenas e interculturales de lo cual el propio uso de la idea de *universidad*, acompañada de los adjetivos que sea, lo sugiere.

El reconocimiento de la importancia de estas fuerzas históricas en las características de las sociedades contemporáneas y en las bases institucionales y epistemológicas de las Universidades y otras IES ha-

cen necesario plantearse su descolonización, lo cual necesariamente implica la de las disciplinas académicas y, con ella, de nuestra propia formación, como también de nuestras propias subjetividades. Pero esto no se logra repitiendo consignas o términos de moda, sin reparar en la densidad histórica y el carácter constitutivo de nuestras sociedades de los procesos sociales cuyos efectos criticamos y pretendemos transformar y sin disponernos a trabajar proactivamente para lograrlo.

## Referencias

- AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilario y Adir Casaro Nascimento, "Rede de Saberes. A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil", en este mismo libro.
- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992 (Original publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México, 1957).
- ..., *Programas de salud en la situación intercultural*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994 (Original publicado por el Instituto Nacional Indigenista, México, 1955).
- ALOR ROJAS, Beatriz Isabel y Mayra Eliana Juárez, "Educación Superior y Pueblos Indígenas: La experiencia del Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios en el Conurbano Bonaerense", en este mismo libro.
- BASTIDA MUÑOZ, Mindahí Crescencio, "Políticas Públicas de las Instituciones y Programas Interculturales de Educación Superior en México", en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), 2012.
- BONILLO, María Beatriz, María Luisa Jalil y Adriana Quiroga, "Un horizonte se moviliza: experiencias y desafíos en la relación Pueblos Originarios - Universidad pública en Salta", en este mismo libro.
- CASILLAS MUÑOZ, María de Lourdes y Laura Santini Villar, *Universidad Intercultural Modelo Educativo*, México, CGEIB-SEP, 2006.
- CHOQUE QUISPE, María Eugenia, "La educación como eje potencial de los derechos colectivos", en este mismo libro.
- DÁVALOS, Pablo, "Movimiento indígena ecuatoriano: Construcción política y epistémica", en Daniel Mato (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Caracas, Universidad Central de Venezuela y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2002.
- DEL VAL BLANCO, José Manuel, "Equidad en la Educación Superior para un mundo culturalmente diverso", en este mismo libro.
- DIDOU AUPETIT, Sylvie (coord.), *Los programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes tradicionales y emergentes*, México, UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC, 2014.
- DIDOU AUPETIT, Sylvie y Eduardo Remedi Allione, *Pathways en América Latina: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, México DF, Fundación Ford y Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2008.
- DIETZ, Gunther y Laura Mateos Cortés, *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*, México, SEP- CGEIB, 2011.
- DIMAS HUACUZ, Bertha, "Reforma y contrarreforma de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán", en *La Jornada*, Michoacán, 20-07-2015. <http://lajornadamichoacan.com.mx/2015/07/reforma-y->

- contrarreforma-de-la-universidad-intercultural-indigena-de-michoacan/. Fecha de consulta: 24-07-2015.
- FERNÁNDEZ VAVRIK, Germán, “Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo”, *Revista de Política Educativa*, N° 4.
- FOSTER, George, *Análisis de un programa de ayuda técnica*, México DF, Instituto Nacional Indigenista. Serie Mimeográfica. 2ª Reimpresión, 1955 (Traducción de la edición mimeográfica de la Smithsonian Institution, Washington D.C., 1951).
- GOMES DO NASCIMENTO, Rita, “Formação de professores indígenas no Brasil: O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)”, en este mismo libro.
- GOTTA, Claudia, “La cátedra libre ‘Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios’, un espacio abierto a la interculturalidad”, en este mismo libro.
- GUALDERI, Beatriz y María José Vázquez, “Interculturalidad: recorridos, aprendizajes, desafíos”, en este mismo libro.
- HERNÁNDEZ LOEZA, Sergio Enrique, María Isabel Ramírez Duque, Yunuen Manjarrez Martínez y Aarón Flores Rosas (coords.), *Educación Intercultural a Nivel Superior: Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, Huehuetla, Puebla, México, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, 2013.
- HERNÁNDEZ LOEZA, Sergio Enrique y Yunuen Manjarrez Martínez, “La Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED)”, en este mismo libro.
- HERNÁNDEZ SILVA, Ildefonso Palemón, “La formación profesional en la sociedad maya contemporánea: el caso de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo en México”, en este mismo libro.
- HOOKE BLANDFORD, Alta, “La Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala”, en este mismo libro.
- IVANOFF, Sonia Liliana y Daniel Leónidas Loncón, “Cátedra libre de Pueblos Originarios, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Experiencias, interpelaciones y desafíos”, en este mismo libro.
- LEHMANN, David, “Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223): 33-170, 2015.
- ..., “Mexico is not for beginners: a postscript to ‘Intercultural Universities’”, [http://www.davidlehmann.org/adlehmann/2015/04/05/mexico-no-es-para-principiantes-postscript-to-universidades-interculturales/\(05-04-2015\)](http://www.davidlehmann.org/adlehmann/2015/04/05/mexico-no-es-para-principiantes-postscript-to-universidades-interculturales/(05-04-2015)). Fecha de consulta: 25-07-15
- LONDOÑO CALERO, Sandra Liliana, “La calidad con sentido en la Educación Superior Propia e Intercultural”, en este mismo libro.
- MATO, Daniel, “Problemas epistemológicos en las investigaciones sobre América Latina y el Caribe: Oralidad, escritura y la noción de literatura oral”, *Boletín Americanista*. 32(41): 101-111, 1992.
- ..., “No hay saber ‘universal’, la colaboración intercultural es imprescindible”, *Alteridades* 18(35):101-116, 2008.
- ..., “Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad”, en Miguel Ángel Aguilar y otros (coords.), *Pensar lo contemporáneo: De la cultura situada a la convergencia tecnológica*, Barcelona/México, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2009.
- ..., “Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional”, *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 18 (1):151-180, 2013.
- ..., “Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”, *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* Vol. 14.: 17-45, 2014.

- MATO, Daniel (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, 2008.
- ..., *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, 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, 2009.
- ..., *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2012.
- ..., *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Sáenz Peña, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.
- MESEGUER, Shantal, “Aportes y retos de las universidades interculturales mexicanas: reflexiones desde la Universidad Veracruzana Intercultural”, en este mismo libro.
- MORA CURRIAO, Maribel, “Hacia la inclusión indígena en la Universidad de Chile. Observaciones de un proceso de transformación institucional en marcha”, en este mismo libro.
- NAVARRETE, David, “Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas”, *Perfiles Educativos*, N° XXXIII, 2011.
- PALECHOR ARÉVALO, Libio, “La Cátedra Indígena Intercultural. Un esfuerzo de visibilización de saberes, sabidurías, tecnologías y conocimientos indígenas”, en este mismo libro.
- REYES CARRANZA, Laura Mariana, *Decoloniality, subaltern knowledges and the construction of interculturality in* Universidad de la Tierra, Oaxaca, Mexico, Tesis presentada para obtener el grado de Magister Scientiarum in Environment, Culture & Society, School of GeoSciences, University of Edinburgh, 2014.
- ROMERO, Clara, Sebastián Valverde, Juan Engelman, María Laura Weiss, Alejandra Pérez, Rosana Süther y Mónica Aurand, “Educación y Etnicidad: comparación de experiencias indígenas e importancia del contexto educativo en el nivel medio y superior para la visibilización identitaria”, en este mismo libro.
- ROSSO, Laura Liliana, Teresa Laura Artieda y Adriana Elizabeth Luján, “Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad”, en este mismo libro.
- SANTAMARÍA, Ángela, “Cartografiando memorias, dolores y resiliencias para el fortalecimiento de la educación intercultural. De la Sierra Nevada de Santa Marta a la Amazonia colombiana”, en este mismo libro.
- SHIVA, Vandana, *Biopiracy: The Plunder of Nature and Knowledge*, Boston South End Press, 1996.
- TRIGO, Sonia, “Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe. La experiencia de la provincia de Salta, Argentina”, en este mismo libro.
- VALDEZ, María Cristina, Jorgelina Villarreal, Alejandra Rodríguez de Anca y Ana Alves, “El CEPINT: un espacio de construcción de experiencias colaborativas e interculturales con el Pueblo Mapuce en la Universidad Nacional del Comahue”, en este mismo libro.
- ZÚÑIGA MUÑOZ, Xinia, “Educación Superior y pueblos indígenas: experiencias, interpelaciones y desafíos para la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica”, en este mismo libro.