

## Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Democratización, interculturalización y descolonización<sup>1</sup>

Daniel Mato

Las sociedades latinoamericanas contemporáneas están muy lejos de constituir ejemplos positivos de democracia y equidad. Esto es especialmente inequívoco en lo que hace a la situación de los pueblos y personas indígenas y afrodescendientes que forman parte de estas sociedades. Las importantes inequidades que afectan particularmente las vidas de esos pueblos y sus miembros no solo son ética y jurídicamente cuestionables, sino que a la vez comprometen las posibilidades de mejoramiento de la calidad de vida y desarrollo social y ambientalmente sostenible de cada una de estas sociedades en su conjunto. Las formas de sentido común predominantes entre la mayor parte de los miembros de estas sociedades ocultan este tipo de problemas. También disimulan la persistencia de las sensibilidades, creencias, sentimientos, ideas, políticas y prácticas racistas históricamente constitutivas de estas sociedades, que por lo general perviven de maneras solapadas o inconscientes. Las universidades y otras instituciones de educación superior (IES) deberían contribuir a resolver estas inequidades y problemas, pero, en la mayoría de los casos, están muy lejos de hacerlo. Esto se debe —en buena medida— a que son instituciones rígidamente monoculturales, cuyos programas de formación no incluyen los conocimientos, lenguas, visiones de mundo, propuestas de futuro y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos de esos pueblos. De manera semejante, en la mayoría de los casos la participación plena de representantes de esos pueblos en calidad de docentes, estudiantes, autoridades y funcionarios resulta entre muy escasa y nula. ¿Qué se puede esperar de universidades con estas características? ¿Qué y cómo hacer para resolver estas deficiencias?

---

<sup>1</sup> Este texto retoma, actualiza y desarrolla ideas previamente expuestas en algunas publicaciones anteriores producto de esta misma línea de investigación, especialmente en mis capítulos incluidos en los libros D. 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 (Unesco-Iesalc), 2012; D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contextos y Experiencias*, Sáenz Peña: Eduntref, 2015; y D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpe-laciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref/México: UNAM, 2016.

Desde la década de 1990, en varios países de América Latina han venido desarrollándose algunas valiosas experiencias de creación de universidades y otros tipos de IES y programas especiales por, para y con miembros y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes. Algunas de ellas han sido creadas y son directamente gestionadas por intelectuales y organizaciones de dichos pueblos; otras, por universidades y otros tipos de IES “convencionales”, por agencias gubernamentales e intergubernamentales o por grupos de profesores universitarios de instituciones “convencionales” y otros profesionales.<sup>2</sup> También existen algunas provechosas experiencias que se han originado y sostenido mediante acuerdos de colaboración entre los diversos tipos de actores antes mencionados.

Más recientemente también han venido dándose procesos de interculturalización de universidades y otras IES convencionales previamente existentes. Según los casos, estos procesos de interculturalización se expresan en diversas formas de vinculación entre universidades y otras IES con comunidades, intelectuales y organizaciones de esos pueblos, como en la incorporación de contenidos y modalidades de investigación y aprendizaje que les son propios, así como de sus demandas y propuestas; y también en la incorporación de estudiantes, investigadores, docentes y funcionarios de esos pueblos. Este amplio y diverso conjunto de experiencias brinda valiosas referencias para desarrollar procesos de interculturalización en otras universidades. En años recientes, un número creciente de investigadores, docentes, estudiantes y gestores de esas experiencias hemos venido generando estudios al respecto. Además, se ha incrementado el número de universidades e IES convencionales que comienzan a poner en práctica algunos mecanismos para avanzar en estas transformaciones. Adicionalmente, cabe señalar que se han alcanzado algunos importantes acuerdos de alcance latinoamericano sobre el tema. Entre los más destacados cabe mencionar dos declaraciones de importancia, la “Declaración Final” de la Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en Cartagena de Indias en 2008, y la “Declaración de Panamá sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento”, suscrita por los presidentes de las Comisiones de Educación o equivalentes de los Parlamentos miembros del Parlamento Latinoamericano (Parlatino), en la Ciudad de Panamá en junio de 2012.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Como hemos venido haciendo desde 2005 en todas las publicaciones resultantes de esta línea de investigación, en este texto denominamos “convencionales” a las universidades y otros tipos de IES que no han sido diseñadas para responder a demandas o propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes. Estas otras, especialmente diseñadas para responder a dichos tipos de demandas o propuestas, según los casos, se denominan “interculturales” “indígenas”, “propias” y/o “de afrodescendientes”.

<sup>3</sup> Ver: <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm> y <http://virtualeduca.org/documentos/2012/declaracion-panama-2012.pdf>.

Es posible y deseable seguir avanzando en esta dirección. La interculturalización de toda la Educación Superior puede contribuir significativamente a la democratización de las sociedades latinoamericanas, pues en este nivel del sistema educativo se forman los profesionales, técnicos, educadores, formadores de opinión y tomadores de decisiones de las sociedades contemporáneas. No obstante, alcanzar el objetivo de interculturalizar toda la Educación Superior no es tarea sencilla. Requiere esfuerzos debidamente concertados y elaborados para superar obstáculos y resistencias que, como el racismo, desde hace siglos caracterizan a nuestras sociedades.

Es necesario comprender que las inequidades, formas de sentido común y pervivencias racistas antes mencionadas se sostienen y reproducen a través de diversos tipos de instituciones y prácticas sociales. En la mayoría de los casos, la institucionalidad y las prácticas de todos los niveles de los sistemas educativos de nuestros países no contribuyen a resolver estos problemas. Por el contrario, como se ha documentado en innumerables estudios, desde los procesos independentistas y la fundación de las nuevas naciones americanas, estas instituciones y prácticas han venido jugando importantes papeles en el fortalecimiento y reproducción de dichas inequidades y problemas. Lo han hecho y continúan haciéndolo de diversas maneras, entre otras, mediante mecanismos de exclusión y/o subordinación de las historias, conocimientos, lenguas, modos de producción de conocimientos, modalidades de aprendizaje, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, como también de la participación equitativa de representantes de esos pueblos en tanto estudiantes, docentes, directivos y funcionarios de las instituciones educativas de todos los niveles. Lo más preocupante y vergonzoso es que, en la mayoría de los casos, las universidades y otras IES —que, suele creerse, constituirían faros del saber— son parte del problema y no de la solución. Más preocupante aún, esto ocurre pese a que existen conocimientos y normas que las obligan ética y jurídicamente a trabajar proactivamente para revertir estas inequidades y problemas sociales.

Más allá de reformas constitucionales, innovaciones legislativas y reformas universitarias, que no carecen de importancia, la continuidad de inequidades de carácter racista que constituyen pervivencias coloniales 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 es-

tos pueblos e individuales para quienes forman parte de ellos que, en la práctica, no se cumplen, como lo hemos documentado detalladamente en investigaciones colectivas publicadas anteriormente.<sup>4</sup>

Las universidades y otras IES 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.

En sucesivas secciones, este capítulo ofrece algunas referencias históricas, demográficas y normativas; un panorama sintético de los diferentes tipos de experiencias actualmente en desarrollo en el campo de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes; un breve análisis acerca de la relevancia de algunas diferencias entre las visiones de mundo, epistemologías y proyectos de futuro propias de la mayoría de los pueblos indígenas y afrodescendientes y las encarnadas por los Estados nacionales; y culmina ofreciendo algunas reflexiones acerca de los desafíos que se presentan para lograr democratizar, interculturalizar y descolonizar las universidades y otros tipos de IES.

### **1. Algunas referencias históricas, demográficas y normativas**

Para comprender las relaciones actuales entre universidades (y otros tipos de IES), Estados y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina es indispensable recordar algunos factores históricos especialmente significativos para el tema que nos ocupa, debido a que han tenido consecuencias que, bajo formas renovadas, de diversos modos continúan afectando estas relaciones.

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 y, posteriormente, también los inmensos contingentes de personas africanas traídas a América de manera forzada en condiciones de esclavitud 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

---

<sup>4</sup> Daniel Mato (coord.), ob. cit., 2012.

espacios públicos y, especialmente, en la escuela, cuando accedieron a ella. Otro tanto ocurrió con sus conocimientos ancestrales, particularmente los relativos al campo de la salud, que los colonizadores asociaban a la idea europea de brujería. 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 encubiertas, continúan segregando a esos pueblos y negando todo valor a sus cosmovisiones, idiomas, conocimientos y valores. Un aspecto importante de la problemática político-social, educativa y epistemológica contemporánea 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 otras IES convencionales contemporáneas. Otro aspecto importante es que tampoco han culminado el despojo de territorios ni el racismo ni las prácticas genocidas ni la imposición de un cierto modelo de desarrollo ni la destrucción ambiental de los ya reducidos territorios en los cuales parte de estos pueblos actualmente hacen sus vidas. Debido a la pervivencia y a las renovadas formas de estos problemas, todos estos asuntos son elementos salientes en las relaciones entre pueblos indígenas y afrodescendientes, Estados y universidades y otros tipos de IES convencionales; inciden en el tratamiento que los Estados dan a las demandas y propuestas de comunidades y organizaciones de estos pueblos en materia educativa (no solo de nivel superior, sino de todos los niveles), así como en la desconfianza que estos pueblos frecuentemente sienten respecto de las iniciativas de los Estados y sus agencias y, como parte de esto, también de las instituciones educativas de todos los niveles, incluyendo universidades y otros tipos de IES.

Aunque la importancia y significación social, cultural y política de los pueblos indígenas y afrodescendientes no puede reducirse a aspectos cuantitativos, es necesario tener presentes algunos indicadores demográficos que permiten apreciar su importancia numérica, especialmente en algunos países de la región. Es importante destacar que, más allá de su distribución en diversos países, la población indígena en América Latina comprende 42 millones de personas y la afrodescendiente 123 millones que de manera conjunta representan más del 28 % de la población total de la región. Debe advertirse que tanto estos totales como las cifras por país referidas en el cuadro siguiente deben considerarse mínimos, pues se trata de datos oficiales, los cuales en muchos casos han sido cuestionados por las organizaciones de estos pueblos.

## Población indígena y afrodescendiente en América Latina

País	Censo más reciente disponible	Población total (redondeada)	Población indígena (redondeada) <sup>a</sup>	% de población indígena respecto del total nacional (redondeado) <sup>b</sup>	Población afrodescendiente (redondeada)	% de población afrodescendiente respecto del total nacional (redondeado)
<b>Total América Latina<sup>f</sup></b>	---	<b>584 millones</b>	<b>42 millones (subestimada)</b>	<b>7,2 % (subestimada)</b>	<b>123 millones (subestimada)</b>	<b>21 % (subestimada)</b>
México	2010	116	17	15 %	No info	No info
Perú	2007	29	7,5	26 %	No info	No info
Guatemala	2002	14	6	41 %	0,005	0,4 %
Bolivia <sup>c</sup>	2012	10	4	41 %	0,016	0,16 %
Colombia	2005	46	1,5	3 %	4,3	10 %
Ecuador	2010	15	1	7 %	1	7,2 %
Argentina <sup>d</sup>	2010	41	1	2,5 %	0,15	0,3 %
Brasil	2010	198	0,8	0,5 %	97	51 %
Venezuela	2011	29	0,7	3 %	15,5	53 %
Chile	2002	17	0,8	4,5 %	No info	No info
Honduras	2001	7,5	0,6	7 %	0,06	1 %
Panamá	2010	3,5	0,4	12 %	0,3	9 %
Nicaragua <sup>e</sup>	2005	6	0,35	6,0 %	0,02	0,5 %
Paraguay	2012	6	0,1	1,7 %	0,01	0,15 %
Costa Rica	2011	4,5	0,1	2,5 %	0,3	8 %
El Salvador	2007	6	0,01	0,2 %	0,07	0,1 %
Cuba	2010	11	No info	No info	4	36 %
Haití	2010	10	No info	No info	No info	No info
República Dominicana	2010	10	No info	No info	No info	No info
Uruguay	2010	3	No info	No info	0,26	7,7 %

Fuentes: Totales nacionales: Celade. Revisión 2015. Datos de poblaciones afrodescendientes: [http://www.alapop.org/alap/Serie-E-Investigaciones/N4/FINAL\\_Alap2015\\_Serie\\_elinvestigaciones\\_14012016.pdf](http://www.alapop.org/alap/Serie-E-Investigaciones/N4/FINAL_Alap2015_Serie_elinvestigaciones_14012016.pdf). Datos de pueblos indígenas: Banco Mundial, *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI, 2015*<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> a En el caso de los países sin datos censales disponibles para el final de la década, la población indígena se calculó aplicando el porcentaje del último censo a la proyección de la población nacional para el año 2010.

b La población indígena se calculó utilizando la “autoidentificación” en todos los censos, con la salvedad de Perú, que solo incluye “lengua materna” como medio de identificación. En este caso, la población indígena se calculó mediante la identificación como “indígena” de todos los miembros de los hogares en los que el jefe de hogar habla un idioma indígena.

c En Bolivia, solo se preguntó a los encuestados de 15 o más años si se autoidentificaban como indígenas, por lo tanto, en el cálculo incluido en el cuadro se extrapola el porcentaje de población indígena incluido en el segmento “15 o más años” al segmento de menores de 15 años.

d Incluye a las personas que se autoidentifican como miembros de un grupo indígena o como descendientes de indígenas.

e En Nicaragua, la autoidentificación incluye a los pueblos indígenas, creoles y mestizos. Estas dos últimas categorías no se incluyeron en las estimaciones para ser consistentes con el resto del informe, aunque generalmente se consignan como población indígena en los datos oficiales del país.

f La estimación regional se elaboró como un promedio ponderado, utilizando la población de cada país como referencia.

Como parte de este breve repaso sobre aspectos de contexto, es importante señalar que en la actualidad las constituciones y leyes de la mayoría de los países latinoamericanos reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, educación, identidad y otros relacionados. Hasta el presente este reconocimiento está consagrado en las constituciones de quince países latinoamericanos, que resulta conveniente enumerar: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

A esto se agrega que catorce países latinoamericanos han ratificado un instrumento internacional de gran importancia en la materia, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Estos son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. Tal como lo dispone este Convenio y las constituciones nacionales de los países antes mencionados, los Estados que han ratificado este instrumento internacional están obligados a acatar sus regulaciones. No es posible acá entrar en muchos detalles, pero, como mínimo, cabe señalar que los artículos 22, 26 y 27 del Convenio 169 consagran derechos específicos a los pueblos indígenas en materia de “educación a todos los niveles” (art. 26), es decir, también de educación superior. Además, en particular, el artículo 27 establece:

[Los programas de educación destinados a estos pueblos deben] *responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales, así como que la autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar; [... Y finalmente estipula que] los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.* (Disponible en línea: <<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>> Fecha de consulta: 12/06/2014).

No obstante, el Convenio 169 de la OIT no es el único instrumento internacional que establece regulaciones en la materia que nos ocupa. Tam-

bién lo hacen la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965); la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992); la Declaración Universal de la Unesco sobre Diversidad Cultural (2001); la Convención de la Unesco sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005); la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015 y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).

Sin embargo, un estudio realizado por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc) permitió constatar que, en la mayoría de los casos, las mencionadas regulaciones del Convenio N° 169 de la OIT, de cumplimiento obligatorio para los países que lo han ratificado, así como las normas constitucionales y legales establecidas en la materia, aún tienen escasos efectos prácticos en los países en cuestión. Lo establecido en estas normas jurídicas se expresa muy parcial y sesgadamente en las políticas públicas y menos aún en las prácticas institucionales concretas; y en la mayoría de los casos tampoco lo hacen en las políticas y prácticas de las universidades y otras IES “convencionales”.<sup>6</sup>

En el marco de esas historias largas, del desarrollo de ciertos factores internacionales y de las luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, de diversos actores sociales no-indígenas, especialmente en las últimas dos décadas, algunas organizaciones indígenas y afrodescendientes han creado programas, universidades y otras IES, propias o mediante alianzas con universidades y otras IES convencionales. En tanto, algunos Estados, universidades y otras IES convencionales, organizaciones no-gubernamentales, fundaciones y agencias de cooperación internacional han creado otras, y también han establecido algunas políticas y programas especiales. Todo esto ha dado lugar a un panorama bastante diverso de experiencias de colaboración en materia de educación superior entre pueblos indígenas y afrodescendientes, universidades y otras IES, y otros actores.

## **2. Panorama sintético de tipos de experiencias**

Una característica saliente del tema que nos ocupa es la existencia de una amplia diversidad de tipos de experiencias. Dentro de este amplio y diverso campo de experiencias es posible distinguir entre cinco tipos

---

<sup>6</sup> D. Mato (coord.), ob. cit., 2012.



principales de modalidades institucionales. A continuación se presentan esquemáticamente esos diferentes tipos; por limitaciones de extensión no se refieren ejemplos ilustrativos, sobre los cuales puede obtenerse información en publicaciones anteriores de esta misma línea de investigación.<sup>7</sup> En cambio, para cada uno de los tipos presentados se señalan algunos aspectos característicos.

### 2.1. Programas de “inclusión de individuos” indígenas y afrodescendientes como estudiantes en universidades y otras IES “convencionales”

Existen numerosas experiencias que responden a este tipo de modalidad (programas de cupos, de becas y de apoyo académico y/o psicosocial), aunque aún resultan insuficientes en comparación con las necesidades y demandas. Varios Estados y universidades públicas y privadas de América Latina han establecido programas de cupos y de becas y otro tanto han hecho varias fundaciones privadas. 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 esta clasificación. Otras opiniones destacan que este tipo de programas favorecen la fuga de cerebros desde las comunidades apartadas hacia las grandes ciudades, así como su occidentalización, 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 frecuentemente deben lidiar con problemas de racismo, además de que en el currículo no encuentran reflejadas las historias, idiomas y conocimientos de sus pueblos, a lo que se añade que se encuentran muy lejos de sus familias y comunidades. Algunos programas de inclusión de individuos combinan más de una estrategia de abordaje, por ejemplo, combinan cupos con becas y con apoyo psicosocial, otros se complementan con seminarios transversales, o con cátedras libres orientadas a educar sobre el tema a la comunidad universitaria en su conjunto o bien se articulan con proyectos de investigación y/o de extensión que se desarrollan conjuntamente con comunidades de pueblos indígenas.

<sup>7</sup> Ver D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2008; D. Mato, (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2009; D. Mato (coord.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/ buen vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2009; D. Mato (coord.), ob. cit., 2016.

## 2.2. Programas de formación técnica o profesional (conducentes a títulos u otras certificaciones) de universidades u otras IES “convencionales” creados especialmente para estudiantes indígenas y/o afrodescendientes

Existen diversas modalidades dentro de este grupo de experiencias. En algunas de ellas se registra escasa colaboración intercultural, mientras que en otras la participación de organizaciones y comunidades indígenas y/o afrodescendientes resulta significativa. En algunos de estos casos se constata además una participación importante de docentes provenientes de los mencionados pueblos y la inclusión de sus lenguas, conocimientos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento. Muchas de estas experiencias están orientadas a la formación de docentes para programas de educación intercultural bilingüe a diversos niveles del sistema educativo. Muchos de estos programas están dirigidos a docentes en servicio en comunidades indígenas. Aprovechando esta posibilidad, suelen combinar las actividades 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.

## 2.3. Programas y proyectos de docencia, de investigación y/o de vinculación social desarrollados por IES “convencionales” con participación de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes

El conjunto de experiencias que forzosamente se incluyen 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, autoridades universitarias y otros actores significativos. Por esto, bajo la complicada denominación de esta modalidad se agrupan experiencias muy diversas, que un tanto arbitrariamente se podrían separar en tres subconjuntos, pero el problema es que algunas formarían parte de más de uno de estos. Las experiencias comprendidas en cualquiera de ellos pueden alcanzar logros más o menos significativos en el desarrollo de relaciones de colaboración intercultural, las cuales, como en los casos antes comentados, no están exentas de diferencias de intereses y visiones, asimetrías de poder, dificultades y, eventualmente, conflictos.

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 en que se trata de una o más asignaturas o seminarios, que no necesariamente otorgan créditos, puntos u horas para graduarse. Dependiendo de los casos, este tipo de actividades se caracteriza por

incluir la participación de docentes provenientes de pueblos indígenas y/o afrodescendientes y la inclusión 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. 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”, “extensión”, “servicio” u otras denominaciones, orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades. En muchos casos 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 de vinculación con ellas.

#### 2.4. Convenios de coejecución entre universidades u otros tipos de IES “convencionales” y organizaciones o comunidades indígenas y/o afrodescendientes

Aunque se trata de una modalidad de trabajo potencialmente muy provechosa, las experiencias de este tipo son relativamente escasas. Algunas se conciben desde el principio para alcanzar metas relativamente limitadas y son de duración muy acotada, unos meses, un año, un par de años. Otras comienzan de esta forma pero los convenios se renuevan y su existencia se extiende. En tanto otras se conciben desde el principio para extenderse por varios años, algunas de ellas han dado lugar a la creación de programas especiales al interior de las universidades u otras IES. Todas ellas involucran desde el comienzo la necesidad de negociar intereses y objetivos. En todos los casos estudiados desde esta línea de investigación, las experiencias han sido propuestas por organizaciones, comunidades o referentes indígenas o afrodescendientes a las universidades u otros tipos de IES. Todas ellas han logrado satisfacer en mayor o menor medida los objetivos previstos. Esto de ningún modo supone que en el curso de estas no se hayan presentado diferencias y conflictos, sino que se ha logrado manejarlos sin comprometer los objetivos.

#### 2.5. Universidades y otros tipos de Instituciones Interculturales de Educación Superior

Las universidades y otros tipos de Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) se caracterizan por integrar los saberes, modos de

producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales. Más allá de este rasgo común, las IIES son muy diversas entre sí, como consecuencia de las diferencias existentes entre diversos pueblos indígenas y afrodescendientes, diversos Estados nacionales, diversos actores que han intervenido en su creación y otros factores. No existe un modelo de referencia y, dadas las diferencias apuntadas, tampoco sería pertinente pretender establecerlo.

Como consecuencia del proceso de colonización y sus continuidades, observables en las repúblicas fundadas en el siglo XIX, estas instituciones han sido creadas especialmente para atender las demandas y propuestas de formación de pueblos indígenas o afrodescendientes. Lo cual de ningún modo puede considerarse “natural”, ya que en sociedades pluriculturales la educación intercultural debería estar dirigida a todos sus componentes.

El caso es que estas instituciones reciben principalmente estudiantes indígenas y/o afrodescendientes y, en mucho menor medida, estudiantes que se autoidentifican de otras formas. En vista del rezago de los Estados en satisfacer las demandas de “interculturizar toda la educación superior”, dirigentes y organizaciones indígenas y afrodescendientes de varios países de la región se han dado a la tarea de crear instituciones propias. Por otra parte, también existen universidades y otros tipos de IES de carácter intercultural que han sido creadas por organismos estatales de distinto nivel, y otras que han sido creadas formando parte de una universidad o sistema universitario “convencional”. También existe una universidad (la Universidad Indígena Intercultural) que ha sido creada por un organismo multilateral, el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, que es cogobernado por un cuerpo de representantes de gobiernos y organizaciones indígenas.

En las ya mencionadas publicaciones anteriores se documentan las experiencias de varias universidades de cada uno de estos subtipos. Limitaciones de extensión impiden exponer acá sobre las importantes diferencias existentes entre las universidades u otras IES interculturales creadas por organizaciones y/o referentes indígenas o afrodescendientes y las creadas por organismos estatales, sobre las cuales se ha expuesto en detalle en dichas publicaciones. No obstante, de manera sintética cabe afirmar que en la mayoría de las universidades creadas por organizaciones o intelectuales de pueblos indígenas o afrodescendientes, el adjetivo “intercultural” alude a que incluyen conocimientos de algunos de esos pueblos 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” homogéneamente representadas, la de la “sociedad nacional”

y la “indígena” y, en unos pocos casos, de la “afrodescendiente”. Si bien suelen reconocer la existencia de diferencias al interior de estas últimas, en la práctica suelen presentarlas como si fueran homogéneas.

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

En la actualidad, son extremadamente escasas las comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes que viven aisladas de las instituciones, tecnologías y productos de los Estados y sociedades nacionales de las que —independientemente de sus deseos— históricamente han venido a formar parte. Por el contrario, se registran interrelaciones que, según los casos, datan de siglos 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, a tal punto que numerosas organizaciones y dirigentes indígenas han creado “universidades”—es decir, se apropian de este término y concepto— así las llamen “propias” o “indígenas”. Otro tanto cabe decir de otros tipos de IES creadas por organizaciones e intelectuales afrodescendientes o de su participación en la creación de universidades comunitarias interculturales. Además de ello, numerosos intelectuales y dirigentes de unos y otros pueblos han venido planteando significativas disputas respecto del sentido y orientación de las prácticas de universidades y otras IES convencionales, en tanto otros reclaman derechos de acceso y apoyo para asegurar la formación de estudiantes de sus pueblos en 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 de 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 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 que les son propios. 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 formas 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, hace necesario plantearse la necesidad de desarrollar formas de *colaboración intercultural*, es decir, de partir del reconocimiento y valoración de las diferencias para la producción de

conocimientos y del mundo en 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, categoría sobre la cual no es posible abundar en este texto, pero que hemos tratado en publicaciones anteriores.<sup>8</sup>

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. En este sentido, 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”. No obstante, 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

<sup>8</sup> Ver: D. Mato (coord.), ob. cit., 2016.

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>9</sup>

#### **4. 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 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.

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 bien 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, propuestas y visiones de mundo

---

<sup>9</sup>Ver: María Eugenia Choque, “La Educación como eje potencial de los Derechos Colectivos”, en: D. Mato (coord.), 2016, ob. cit.



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 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. 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. Actualmente existen más de un centenar de experiencias en curso en una docena de países latinoamericanos que demuestran de diversas maneras que es posible avanzar hacia *interculturalizar toda la educación superior*, como se ha referido en páginas anteriores con base en investigaciones que desde 2007 hemos venido realizando de manera colaborativa más de un centenar de colegas, articulados a partir de dos significativas iniciativas de colaboración interinstitucional en la materia. La primera de ellas ha sido el “Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”, del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), que entre 2007 y 2011 contó con la colaboración de unos setenta colegas que elaboraron estudios sobre aproximadamente sesenta experiencias en la materia y los contextos sociales, institucionales y normativos, en once países latinoamericanos.<sup>10</sup> La segunda de estas iniciativas es la que desde 2014 hemos venido desarrollando en el

<sup>10</sup> Los resultados de estas investigaciones fueron dados a conocer mediante la publicación de cuatro libros que ofrecen un panorama abarcador y relativamente detallado de este campo de experiencias en América Latina: D. Mato (coord.), ob. cit., 2008; D. Mato (coord.), ob. cit., 2009; D. Mato (coord.), ob. cit., 2009 y D. Mato (coord.), ob. cit., 2012. Estos libros pueden ser descargados gratuitamente del sitio del Iesalc en Internet: [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).

marco de la “Red Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” (Red Esial), impulsada desde la Universidad Nacional de Tres de Febrero. El trabajo colaborativo desarrollado en el marco de esta red ha facilitado intercambios entre más de ochenta colegas que han realizado presentaciones en tres coloquios internacionales, que continúan colaborando de diversas formas y que han dado lugar a la publicación de este volumen y anteriormente de otros dos, contentivos de más de sesenta estudios sobre experiencias en este campo.<sup>11</sup> Debe destacarse que todos los textos publicados en estos libros documentan y analizan experiencias concretas, que los autores de todos ellos son colegas directamente involucrados en el desarrollo de experiencias en este campo y que buena parte de ellos son calificados profesionales indígenas y afrodescendientes.

Además, como también se ha señalado anteriormente en este mismo texto, en la última década 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 éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural*” (énfasis añadido, D.M.). Ese mismo acápite también establece 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>12</sup>

No obstante, debe destacarse que los escenarios en que deberían consolidarse y profundizarse esos avances son complejos y están marcados

<sup>11</sup> D. Mato (coord.), ob. cit., 2015; y D. Mato (coord.), ob. cit., 2016. Estos libros pueden ser descargados gratuitamente del sitio del Iesalc en Internet: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/biblioteca/>.

<sup>12</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: 09-12-16).

por la vigencia de representaciones y actitudes racistas y, así, de tensiones y conflictos de larga data, como ya se comentó anteriormente en este mismo texto. Para mayor complejidad, estas marcas coloniales también afectan de diversas formas la construcción de las subjetividades de todos los sectores de las sociedades contemporáneas y, por consiguiente, también los proyectos y experiencias de democratización, interculturalización y descolonización de universidades y otros tipos de IES.

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 hace necesario plantearse su descolonización e interculturalización, lo cual necesariamente implica la de las disciplinas académicas y, con ella, de nuestra propia formación, como también de nuestras propias subjetividades. Esto no se logra elaborando formulaciones teóricas meramente críticas, ni repitiendo términos de moda, sin reparar en la densidad histórica y las complejas mallas de relaciones en que se asientan los procesos sociales cuyos efectos criticamos y pretendemos transformar.

Para lograr democratizar, interculturalizar y descolonizar las universidades no es suficiente con investigar, escribir, publicar y dar clases. Además, y muy importante, es necesario trabajar proactivamente en la construcción de relaciones sostenibles de colaboración. La densidad histórica y las complejas mallas que sostienen los problemas que nos proponemos superar demandan, desde luego, la construcción de relaciones sostenibles de colaboración con comunidades, organizaciones, dirigentes e intelectuales indígenas y afrodescendientes, pero también con otros actores sociales, muy especialmente con diversos sectores al interior de universidades y otras IES. Las experiencias de quienes desde hace tiempo venimos trabajando en este campo, como los estudios realizados sobre el tema, indican que con frecuencia las mayores dificultades de comunicación y colaboración para avanzar en estos procesos las encontramos al interior de universidades y otras IES. Pero también indican que es allí donde hemos logrado construir los acuerdos y alianzas que desde hace ya dos décadas vienen haciendo posible avanzar en este campo. Por esto, es importante estudiar cuidadosamente las dinámicas institucionales y trabajar sistemáticamente para lograr mostrar de maneras constructivas las serias limitaciones monoculturales de nuestras universidades, sus consecuencias epistemológicas y cómo afectan tanto la calidad de la formación que en ellas se ofrece como su capacidad de contribuir al mejoramiento de las sociedades de las que forman parte.

## Referencias<sup>13</sup>

- CHOQUE, María Eugenia, “La Educación como eje potencial de los Derechos Colectivos”, en: D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref/México: UNAM, 2016.
- MATO, Daniel (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (ISBN 978-980-7175-00-5). Total 380 págs. Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), 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 (Unesco-Iesalc), 2009a.
- ..., *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 (Unesco-Iesalc), 2009b.
- ..., *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 (Unesco-Iesalc), 2012.
- ..., *Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contextos y Experiencias* (ISBN: 978-987-1889-57-0), Sáenz Peña: Eduntref, 2015.
- ..., *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref/México: UNAM, 2016.

<sup>13</sup> El análisis y las argumentaciones ofrecidas en este texto se basan en los estudios realizados en colaboración con más de un centenar de colegas en el marco de las dos iniciativas interinstitucionales antes mencionadas: el “Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”, del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc) y la “Red Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” (Red Esial), impulsada desde la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Como resultado de estas iniciativas se han publicado los seis libros colectivos referidos anteriormente en este texto, así como el volumen del que el presente texto forma parte. Por esto, para evitar listar uno por uno los más de ochenta capítulos contenidos en los seis libros ya publicados se opta por referir únicamente los volúmenes colectivos.