

Pueblos indígenas, Estados y educación superior.

Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina

 Daniel Mato*

Resumen

En varios países latinoamericanos, en las últimas tres décadas, se han creado un número significativo de universidades y otras instituciones de educación superior (IES) que según los casos se denominan indígenas y/o interculturales. Adicionalmente, han surgido licenciaturas, diplomados y diversos tipos de programas especiales orientados a la inclusión de personas indígenas en universidades y otras IES “convencionales” (aquellas que no han sido creadas para responder a necesidades, demandas o propuestas de comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes.). Algunas de estas modalidades educativas han sido impulsadas por organizaciones y/o dirigentes indígenas, otras por universidades y otras IES “convencionales”, otras mediante alianzas entre estos tipos de instituciones y organizaciones indígenas, y otras por iniciativas de los Estados. En Argentina estos procesos son relativamente más recientes que en varios otros países de la región. Este artículo presenta un panorama de los tipos de experiencias que vienen desarrollándose en varios países latinoamericanos, señala sus principales logros y desafíos, y propone algunos aprendizajes potencialmente útiles para las experiencias que vienen desarrollándose en Argentina.

Palabras clave

*Pueblos Indígenas
Educación Superior
Universidad
Diversidad Epistémica
Interculturalidad*

Indigenous Peoples, States and Higher Education. Lessons from Latin American experiences and their potential for ongoing processes in Argentina

Abstract

Over the past three decades a significant number of indigenous and/or intercultural universities and other higher education institutions (HEIs) have been created in several Latin American countries. Additionally, “conventional” universities and other HEIs have established degrees, diplomas, and various types of special programs aimed at the inclusion of indigenous people. Some of these educational modalities have been

Keywords

*Indigenous Peoples
Higher Education
University
Epistemic Diversity
Interculturality*

* Doctor en Ciencia Sociales. Investigador Principal Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) – Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTRF). Correo electrónico: dmato2007@gmail.com. Artículo elaborado especialmente para *Cuadernos de Antropología Social* a partir de la exposición del autor en las VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Noviembre de 2013, Buenos Aires, Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

created by indigenous peoples' organizations and /or leaders, others by universities and other "conventional" HEIs, sometimes through partnerships between these types of institutions and indigenous organizations, while other initiatives have been driven by States. In Argentina these processes are comparatively newer than in several other countries in the region. This article presents an overview of the types of experiences being developed in several Latin American countries, highlights their main achievements and challenges, and suggests some potentially useful lessons for ongoing processes in Argentina.

Povos indígenas, Estados e educação superior. Aprendizado de experiências em vários países de América Latina úteis potencialmente aos processos em andamento na Argentina

Resumo

Palavras-chave
 Povos Indígenas
 Ensino Superior
 Universidade
 Diversidade Epistêmica
 Interculturalidade

Em vários países da América Latina, e ao longo das últimas três décadas, foram criadas um significativo número de universidades e outras instituições de ensino superior (IES) denominadas indígenas e/ou interculturais. Além disso, também foram criadas licenciaturas, graduações e vários tipos de programas especiais voltados para a inclusão dos povos indígenas em universidades e outras IES "convencionais". Algumas dessas modalidades educacionais foram criadas por organizações e / ou líderes indígenas, por universidades e outras IES "convencionais", através de parcerias entre esses tipos de instituições e organizações indígenas, além de iniciativas tomadas pelos Estados. Na Argentina estes processos são relativamente mais recentes do que em vários outros países da região. Este artigo apresenta uma visão geral dos tipos de experiências que estão sendo desenvolvidas em diversos países da América Latina, apontando para suas principais realizações e desafios, além de sugerir algum tipo de aprendizagem potencialmente útil para as experiências que estão se desenvolvendo na Argentina.

Para comprender la situación actual de la Educación Superior respecto de los pueblos indígenas en América Latina es indispensable recordar algunos aspectos históricos que resultan especialmente significativos para el tema que nos ocupa. Como se sabe, la historia de América ha sido marcada por la conquista y la colonización, con masacres, despojos de territorio, desplazamientos y reorganización social y territorial de los pobladores originales del continente. Estos procesos también afectaron importantes elementos constitutivos de las visiones de mundo y conocimientos de estos pueblos. Uno de ellos es que sus religiones fueron prohibidas y fueron forzados a adoptar el catolicismo. El uso de sus lenguas en espacios públicos también fue prohibido, 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 asociaron a la idea europea de "brujería", pero también con otros conocimientos en diversos campos, como por ejemplo los relativos a formas de organización social, modos de producción de sus medios de vida, ocupación territorial, manejo ambiental, toma de decisiones y manejo de conflictos, entre otros.

La fundación de las repúblicas en el siglo XIX no acabó con las formas de subordinación de los pueblos indígenas de América. La descalificación de sus modos de producción de conocimiento que aún hoy podemos constatar es parte de la herencia colonial, como lo es también la descalificación de sus formas de aprendizaje. Los nuevos Estados

continuaron muchas de las prácticas coloniales, pero además, a través de sus políticas educativas y culturales, desarrollaron imaginarios nacionales homogeneizantes articulados en torno a ideas de mestizaje y/o descendencia europea. Estos imaginarios resultan discriminatorios y excluyentes respecto de los pueblos indígenas como también de los descendientes de pueblos africanos traídos a América en condiciones de esclavitud.

Más allá de reformas constitucionales e innovaciones legislativas que no carecen de importancia, la continuidad de esta problemática puede observarse en algunas leyes y políticas públicas así como en las prácticas de organismos estatales, grupos económicos y diversos actores sociales. Aunque cada vez de formas menos explícitamente racistas, las pervivencias coloniales se expresan y reproducen en los sistemas educativos. En lo que hace particularmente a la Educación Superior, universitaria y no-universitaria, esto puede constatarse no sólo en la exclusión de estudiantes y docentes de dichos pueblos sino también en la exclusión de las visiones de mundo, idiomas, historias, conocimientos y modos de aprendizaje propios de estos pueblos.

Estas inequidades y exclusiones frecuentemente pasan inadvertidas para la mayor parte de la ciudadanía y son parte del “sentido común” establecido. Por esto, las mejoras constitucionales y legislativas recientes así como las transformaciones en marcha en la educación superior en varios países han debido ser impulsadas principalmente por las luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes. En varios países su accionar se ha visto complementado por el de otros sectores sociales de esas mismas sociedades, incluyendo organizaciones civiles de diversos tipos, universidades y otros tipos de Instituciones de Educación Superior (IES) así como sus autoridades, estudiantes, docentes, investigadores y egresados. También han recibido significativo apoyo de algunas organizaciones no gubernamentales, fundaciones privadas, organismos intergubernamentales y agencias de cooperación internacional. En algunos casos, estas iniciativas han contado también con la receptividad de algunos dirigentes políticos, parlamentarios y autoridades ejecutivas de los respectivos países.

En las últimas décadas, estos cambios se han visto favorecidos también por un cierto “clima de época” y horizonte ético-político que encuentra expresión en un significativo conjunto de tratados y convenciones internacionales.

1. Marco Jurídico y Ético-Político

Actualmente 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: 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 el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT): Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. Los Estados que han ratificado este instrumento internacional están obligados a acatar sus regulaciones. En este texto no es posible entrar en suficientes detalles al respecto pero en todo caso se debe puntualizar 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” (artículo 26), es decir también de educación superior. Más específicamente, el artículo 27 establece que:

[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.* [Énfasis propio]

Sin embargo, un estudio recientemente realizado por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe permitió constatar que en la mayoría de los casos, las mencionadas regulaciones del Convenio Número 169 de la OIT, de cumplimiento obligatorio para los Estados que lo han ratificado, así como las normas constitucionales y legales establecidas en la materia, aún tienen escasos efectos prácticos (Mato, 2012).

No obstante, el Convenio 169 de la OIT no es el único instrumento internacional que establece regulaciones al respecto. También lo hacen la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, 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.

Por otra parte, en junio de 2008, en Cartagena de Indias, Colombia, sesionó la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) que contó con la participación de más de tres mil quinientos integrantes de la comunidad académica regional, incluyendo directivos, docentes, investigadores, estudiantes, funcionarios, representantes de gobiernos y de organismos nacionales, regionales e internacionales y otros interesados en Educación Superior. Esta Conferencia emitió una Declaración Final que incluye dos importantes acápites sobre el tema. El acápite C-3 sostiene:

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. *El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural.* Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector. [Énfasis propio] (CRES, 2014)

En tanto, el acápite D-4 estipula 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” (CRES, 2014).

Más recientemente, en mayo de 2012, el “Taller Regional de Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y el Caribe” convocado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), que contó con la participación de treinta y cuatro especialistas de doce países latinoamericanos, emitió el documento denominado “Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior”. Desde entonces esta Iniciativa ha sumado la adhesión de

cerca de un centenar de especialistas en el tema así como la de algunas universidades. Entre otras adhesiones resulta de especial interés destacar el respaldo explícitamente expresado en la “Declaración sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento” emitida por la Reunión Interparlamentaria de las Comisiones de Educación y equivalentes de los países del Parlatino que se realizó en Panamá el 21 y 22 de junio de 2012.¹

Estos reconocimientos institucionales llevan a pensar que las experiencias y propuestas de Educación Superior intercultural y/o indígena que, según los casos, vienen siendo impulsadas por organizaciones indígenas, universidades, algunos Estados y otros actores sociales comienzan a ser más aceptadas. Llegados a este punto, parece conveniente ofrecer un panorama sintético de los tipos de experiencias actualmente en marcha.

1. [http://virtualeduca.org/documentos/2013/parlatino_\(declaraciones\).pdf](http://virtualeduca.org/documentos/2013/parlatino_(declaraciones).pdf) Revisado el 11 de noviembre de 2014.

2. Modalidades de colaboración en educación superior y pueblos indígenas

El panorama que se presenta en las próximas páginas se basa en las investigaciones realizadas por el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior de UNESCO-IESALC que he venido coordinando desde 2007, cuyos resultados han sido publicados en cuatro libros disponibles tanto en versión impresa como en Internet (Mato, 2008, 2009a, 2009b, 2012).

Esta investigación no es exhaustiva y las experiencias que se mencionan constituyen sólo ejemplos de las modalidades que se ha logrado identificar. Es un universo constituido por experiencias muy diferentes entre sí. Esta diversidad no resulta sorprendente considerando que se trata de universidades y de comunidades y organizaciones indígenas muy diversas y en sociedades nacionales también muy disímiles. Las experiencias hasta ahora identificadas por este Proyecto pueden agruparse en cinco modalidades diferentes:

2.1. Programas de “inclusión de individuos” indígenas como estudiantes en universidades e IES “convencionales”

Las modalidades de “inclusión de individuos” no fueron parte de los focos de estudio del Proyecto. No obstante, el relevamiento realizado permite afirmar que existen numerosas experiencias de este tipo (programas de cupos, becas y apoyo académico y/o psicosocial), así como que pese a su número aún resultan insuficientes en comparación con las necesidades y demandas expresadas por numerosas organizaciones indígenas. Varios Estados y universidades públicas y privadas de América Latina han establecido programas de cupos y becas, y otro tanto han hecho varias fundaciones privadas.

Existen opiniones encontradas respecto de este tipo de programas. Algunas enfatizan que no sólo crean oportunidades para individuos sino que contribuyen a desarrollar capas de profesionales indígenas que sirven de manera directa a sus pueblos, así como que muchos de los profesionales graduados con el apoyo de estos programas 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 favorece la “fuga de cerebros” desde las comunidades apartadas hacia las grandes ciudades así como su “occidentalización”, la pérdida de sus lenguas y de la valoración por sus conocimientos propios. 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 sus planes de estudio no encuentran reflejadas las historias, idiomas y conocimientos de sus pueblos, y en el caso de los estudiantes provenientes de zonas rurales se añade la lejanía de sus familias y comunidades. Otras cuestionan la idea de “inclusión” a la que contraponen la de “participación”.

Existe extensa bibliografía que refleja estas diversas perspectivas y debates para varios países latinoamericanos, incluso para Argentina, donde ha comenzado a desarrollarse un movimiento de estudiantes indígenas que —como ya ha venido ocurriendo en otros países— ha planteado algunas demandas y propuestas, y seguramente se convertirá en un factor crecientemente importante en el campo de Educación Superior y Pueblos Indígenas (Didou Aupetit y Remedi Allione, 2008; Cruz, 2012; Souza Lima y Paladino, 2012; Durán, 2013; Fernández Vavrik, 2013; Navarrete, 2013; Guaymas, 2014a; Alcántara Santuario y Navarrete Cazales, 2014).

Con distintas características y alcance, en Argentina también se han puesto en marcha programas de este tipo en varias universidades nacionales: Universidad Nacional de Cuyo (UNCu), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad Nacional de Formosa (UNF), Universidad Nacional de Salta (UNSa), Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), Universidad Nacional de Rosario (UNR) y Universidad Nacional del Litoral (UNL) (Guaymas, 2014a, 2014b).

2.2. *Programas de formación, conducentes a títulos u otras certificaciones, creados por universidades e IES “convencionales”*

Existen diversas modalidades dentro de este grupo de experiencias. En algunos de estos casos se registra cierta participación de docentes indígenas así como la inclusión de lenguas, conocimientos, formas de aprendizaje y de producción de conocimiento propias de estos pueblos. Muchas de estas experiencias están orientadas a la formación de docentes para programas de educación intercultural bilingüe (EIB) a diversos niveles del sistema educativo. Ésta es otra modalidad de la que existe un número importante de experiencias.

Entre las experiencias de estudiadas por el Proyecto de UNESCO-IESALC cabe mencionar el Programa Académico Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana y varias experiencias desarrolladas por la Universidad de Cuenca, 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 y el Programa de Formación en EIB para los países andinos, de la Universidad Mayor San Simón, en Bolivia; así como las Licenciaturas Pedagógicas Interculturales orientadas a la formación de profesores indígenas de la Universidad do Estado de Mato Grosso y de la Universidad Federal de Roraima, en Brasil; y finalmente el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) en Argentina (Carvalho y Carvalho, 2008; Farfán, 2008; Janeiro y Selleri Silva, 2008; Limachi Pérez, 2008; Mallea Rada, 2008; Rojas, 2008; Mendoza Orellana, 2008; Valenzuela, 2009).

Por otra parte, el Registro de Experiencias abierto por el Proyecto de UNESCO-IESALC permitió identificar varias experiencias de este tipo que no hemos estudiado pero cuya existencia —a efectos de facilitar investigaciones al respecto— debe cuanto menos mencionarse. Por ejemplo, en Brasil, además de las licenciaturas pedagógicas interculturales antes mencionadas, existen otras dieciocho dedicadas a formar educadores indígenas (Oliveira Pankararu, 2012). En Ecuador, desde 1992 la Universidad Estatal de Bolívar ha ofrecido Licenciaturas en Educación y Estudios Interculturales, y en Desarrollo Regional Intercultural, entre otros. En estas experiencias, análogamente a lo que ocurre en la Licenciatura en Desarrollo Comunitario Integral de la Universidad Pedagógica Nacional (México), no sólo participan personas indígenas como estudiantes sino que a través de diversas modalidades participan sabios indígenas en calidad de docentes.

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 institucionalmente reconocidos como docentes. Sin embargo, ellos suelen ser los únicos que

pueden enseñar idiomas indígenas y/o sobre las respectivas historias y cosmovisiones, o al menos quienes mejor pueden hacerlo. Estas situaciones constituyen nuevos mecanismos de subalternización de conocimientos y personas indígenas, y son fuentes de conflictos, como ha sido analizado respecto de experiencias en varios países, incluso para Argentina (Serrudo, 2010; Zidarich, 2010).

Muchos de estos programas están dirigidos a docentes en servicio en comunidades indígenas. Aprovechando esta posibilidad suelen combinar modalidades de enseñanza en las aulas de los campus universitarios con formas de enseñanza-aprendizaje en servicio en las escuelas de las comunidades en las cuales estos estudiantes universitarios son docentes.

En varios países latinoamericanos, estos programas que, según los casos son ofrecidos por universidades o por otros tipos de IES han sido el espacio en el cual se han formado importantes capas de intelectuales y dirigentes indígenas que han venido jugando dos papeles muy importantes. Por un lado, han hecho posible la educación formal de nuevas generaciones de niños y jóvenes indígenas, y por otro se han convertido en un grupo muy importante —incluso frecuentemente organizado como tal— de demandantes de nuevas oportunidades educativas para sus propias generaciones, reclamando según los casos oportunidades de postítulos en tanto egresados de IES y/o formación universitaria.

En Argentina, se han creado oportunidades de formación para docentes de EIB en las provincias de Salta (ocho IES en diversas localidades creadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia), Chaco (el ya mencionado CIFMA), Corrientes (el Instituto de Nivel Terciario de Pampa del Indio) y Santiago del Estero, donde la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) ha creado una Tecnicatura en Quechua (Valenzuela, 2009; Soria, 2013; Guaymas, 2014a, 2014b)

2.3. Proyectos de docencia, investigación y/o de vinculación social desarrollados por Universidades e IES “convencionales” con participación de referentes y/o comunidades de pueblos indígenas

La diversidad de experiencias que forzosamente incluyo en esta modalidad es expresión de la pluralidad 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 se agrupan 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.

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 (2.2.) en que no conducen a títulos sino que consisten simplemente en uno o más cursos que no 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 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, donde algunos de ellos además incluyen actividades docentes y otros 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 co-trabajo o coproducción.

El tercer subgrupo incluiría experiencias en las que la colaboración se da especialmente mediante proyectos denominados de “servicio social” u otras denominaciones y que están 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.

En estos tres subtipos de experiencias suele observarse una importante participación de miembros de las comunidades con sus idiomas, conocimientos, y modos de organización de las actividades.

Existe un número indeterminado, pero seguramente muy grande, de experiencias de estos tipos. La afirmación de que este número habría de ser muy grande se basa en varias fuentes. En primer lugar cabe mencionar la recogida a través del Registro de Experiencias del Proyecto de UNESCO-IESALC. Este Registro, que se mantuvo abierto solo durante el primer semestre del año 2009, permitió reunir información básica sobre cerca de cincuenta experiencias de los tres tipos antes mencionados, lo que luego dio lugar a la selección y estudio de seis de ellas en particular que cabe mencionar solamente a modo de ejemplos.

Una ha sido el Programa Docencia e Investigación en Medicina Tradicional del Instituto Politécnico Nacional, una institución pública de educación superior de México que ha integrado la participación de un equipo interdisciplinario de esa institución con la de profesores y niños de escuelas básicas, médicos tradicionales y campesinos del estado de Oaxaca (Camacho Morfin, Guzmán Félix y Díaz Hernández, 2009).

Otra ha sido el Programa de Investigación Interdisciplinario *Desarrollo Humano* iniciado en el año 1997 en el estado de Chiapas por la Universidad Autónoma Metropolitana, una universidad pública mexicana. Este programa integra el trabajo de investigación con la formación profesional y el servicio a la comunidad. En este programa participan profesores, investigadores y estudiantes de diferentes departamentos junto a miembros de las comunidades (Cortez Ruiz, 2009).

Otra experiencia de este tipo documentada por el Proyecto ha sido el Programa de Fortalecimiento de la Calidad de Vida de Comunidades Indígenas y Afrodescendientes desarrollado por un equipo de la Fundación Universitaria del Área Andina, una institución privada de Colombia, en varios departamentos de ese país (Hincapié Zapata, 2009).

Una experiencia de diferente carácter, también desarrollada en Colombia y documentada por el Proyecto de UNESCO-IESALC, ha sido la de Construcción Social del Currículum para la Formación de Maestros con Pertinencia y en Contexto, desde una Perspectiva Intercultural, desarrollada desde 2003 en el Valle de Tenza por un equipo de la Universidad Pedagógica Nacional (Castaño Cuellar, 2009).

Otra experiencia documentada por el Proyecto ha sido la desarrollada desde 2002 por el Núcleo de Pesquisas Literaterras de la Universidad Federal de Minas Gerais, en Brasil, que desarrolla actividades de formación en colaboración con sabios y creadores de las comunidades indígenas en campos como lengua, literatura, artes visuales y salud, que apuntan a fortalecer no sólo la formación en escuelas indígenas sino también en la propia universidad (De Almeida, 2009).

Finalmente, desde 2002 el Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio de la Universidad de Valparaíso, en Chile, ha desarrollado la formación de profesores de Educación Intercultural en contextos urbanos con significativa participación de “monitores indígenas” realizando labores docentes (Castro y Manzo, 2009).

La afirmación acerca de la existencia de un número significativo de experiencias que cabe agrupar dentro de esta heterogénea modalidad se basa tanto en el conocimiento directo de otras experiencias que no han sido incluidas en el Registro de Experiencias del Proyecto así como en el análisis de las aproximadamente doscientas postulaciones recibidas en respuesta a la convocatoria realizada por el Proyecto de UNESCO-IESALC invitando a participar en un concurso de fondos para financiar proyectos de investigación y promoción del buen vivir, desarrollados por universidades u otras IES *en colaboración* con comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes. En efecto, en el período de poco menos de un mes (abril de 2011) transcurrido entre el lanzamiento y cierre de la convocatoria se recibieron doscientos diez valiosos proyectos presentados por instituciones de diecisiete países de América Latina. No obstante, tal como preveían las bases del concurso; el jurado, constituido por cinco especialistas en el tema, debió limitarse a seleccionar sólo diez proyectos. Si bien ese concurso estaba abierto también a proyectos con comunidades afrodescendientes, una muy significativa mayoría de los proyectos recibidos se orientaba a trabajar con comunidades de pueblos indígenas.

Los anteriores son sólo indicadores imprecisos de que existe un universo significativo de experiencias que cabría agrupar dentro de esta heterogénea modalidad. En Argentina, en particular, existen numerosos y muy diversos proyectos de estos tipos desarrollados por iniciativa de docentes individuales, departamentos, carreras o institutos, especialmente, pero no sólo desde departamentos, cátedras, institutos y centros de investigación de antropología de diversas universidades nacionales. Según los casos, estas iniciativas se sostienen con fondos de investigación, extensión o voluntariado.

Adicionalmente, en años recientes ha comenzado a haber algunas señales de una mayor institucionalización desde que en algunas universidades se han creado centros y/o programas de carácter institucional que, según los casos, han sido estructurados como centros, proyectos, cátedras libres o programas de pueblos indígenas u originarios (frecuentemente adscriptos a las secretarías de extensión), como por ejemplo en las Universidades Nacional de Luján (UNLu), de la Patagonia San Juan Bosco (UNSB), de General Sarmiento (UNGS), de Rosario (UNR) del Nordeste (UNNE), del Litoral (UNL), de San Juan (UNSJ) y de Córdoba (UNC), entre otras.

2.4. Co-ejecuciones entre IES y organizaciones indígenas

Los estudios realizados desde el mencionado Proyecto de UNESCO-IESALC hasta la fecha sólo han permitido identificar tres experiencias de este tipo, dos de ellas tienen lugar en Colombia y las otras dos en Perú, y todas ellas otorgan títulos reconocidos por las autoridades educativas nacionales de los respectivos países (Mato, 2008). Aunque hasta la fecha no hemos 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.

Las dos experiencias desarrolladas en Perú son sendas co-ejecuciones impulsadas por la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP). Una de éstas es el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana que desarrolla en colaboración con el Instituto Superior Pedagógico Loreto (Trapnell, 2008) y la otra el Programa de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural que desarrolla en colaboración con el Instituto Superior Tecnológico Público de Atalaya,

situado en la pequeña ciudad amazónica de este mismo nombre (Rodríguez Torres, Valdez Felipe y Reátegui Silva, 2009).

Las dos experiencias desarrolladas en Colombia corresponden a sendas iniciativas de la Organización Indígena de Antioquia a través de su Instituto de Educación Indígena. Una de éstas se asienta en una alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia mediante la que se ofrecen la Licenciatura en Etnoeducación y la especialización en Gobierno y Administración Indígena (Caisamo Isarama y García, 2008). La otra es la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra desarrollada en colaboración con la Universidad de Antioquia (Sierra, 2004).

Aunque hasta la fecha no hemos 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. Por lo que hemos logrado averiguar, han existido varias iniciativas de este tipo que no han logrado prosperar debido a prejuicios de ambas partes así como a obstáculos burocráticos de las instituciones y otros asociados a las normativas de educación superior.

2.5. Universidades y otras Instituciones Interculturales de Educación Superior

Desde un punto de vista conceptual, las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES), sean universitarias o de otro tipo, se caracterizan por integrar los conocimientos, 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 entre diversos pueblos indígenas, los respectivos Estados nacionales y los actores que han intervenido en su creación. No existe un modelo de referencia, y dadas las diferencias apuntadas tampoco sería pertinente pretender establecerlo. Este señalamiento viene al caso porque algunos actores que intervienen en este campo pretenden tener la “fórmula” ideal de cómo debe ser una universidad u otro tipo de IES intercultural.

Incluso existen universidades y otros tipos de IES que se autodenominan “interculturales” que han sido creadas por los Estados como otras que también se identifican como tales y han sido creadas por organizaciones y/o liderazgos indígenas. Ambos tipos de instituciones se autodenominan “interculturales”, solo que las del último grupo además se identifican como indígenas.

En cualquier caso, es posible observar que, como consecuencia de las pervivencias racistas y coloniales antes mencionadas, en la mayoría de los casos —más allá de sus maneras de presentarse y de designar el universo de sus posibles estudiantes— al menos en la práctica, estos tipos las instituciones han sido creadas para atender demandas de formación de pueblos indígenas y reciben principalmente estudiantes indígenas y, en menor medida, no-indígenas.

El proyecto de UNESCO-IESALC ha documentado la experiencia de varias universidades de este tipo, como por ejemplo la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay, en Bolivia (Saavedra, 2008; Cerruto, 2009); el Centro Amazónico de Formación Indígena, de la Coordinación de Organizaciones Indígenas de la Amazonía Brasileira (Flores, 2009); la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural, del Consejo Regional Indígena del Cauca, en Colombia (Bolaños, Tattay y Pancho, 2009); la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Hooker, 2009) y la Bluefields Indian and Caribbean University (Chavarría Lezama, 2008), las 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 sectores de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Sarango, 2009). En Argentina, el Instituto de Educación Superior Intercultural “Campiña Guazú Gloria Pérez” fue establecido en 2007 por el Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy y posteriormente fue reconocido por el Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy bajo la figura de una institución de gestión social a través de la Resolución Ministerial N° 8124-E-12 (Cunningham y Pop, 2013).

Más recientemente hemos identificado otras instituciones de educación superior indígenas que aún no hemos estudiado desde el Proyecto de UNESCO-IESALC, como por ejemplo la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur), creada por un grupo de dirigentes indígenas del Estado de Guerrero, México, con apoyo de académicos de otras universidades mexicanas. También en Argentina han surgido recientemente algunas iniciativas impulsadas por referentes indígenas que, al menos hasta la fecha, no expresan interés en contar con el reconocimiento del Estado, como por ejemplo la Universidad Mapuche Intercultural, impulsada por la Confederación Mapuche Neuquina y la Universidad Popular y Originaria, impulsada por algunos intelectuales huarques de la provincia de Mendoza.

Por otra parte, también existen universidades y otros tipos de IES de carácter intercultural que han sido creadas por organismos estatales de distinto nivel. Un ejemplo de este tipo de instituciones es el sistema de las ya once universidades integrantes del sistema de universidades interculturales dependientes de la Secretaría de Educación Pública de México, que es el organismo federal y nacional de este país (Dietz, 2008; Schmelkes, 2008; Fábregas Puig, 2009; Guerra García y Meza Hernández, 2009; Silva Carrillo, 2009; Bastida Muñoz, 2012).

En tanto, en Bolivia, mediante un decreto presidencial de agosto de 2008, se crearon tres Universidades Indígenas Comunitarias Interculturales de Bolivia: la Universidad Indígena Aymara, la Universidad Quechua y la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas (Choque Quispe, 2012). En el año 2000 se formó en Perú la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, que cesó actividades en 2010 y que las ha reiniciado en fechas recientes (Córdova Cusihuamán, 2012). En este mismo país, más recientemente se ha dispuesto la creación de otras tres universidades nacionales interculturales.

Existen además otros dos tipos de universidades interculturales. Por un lado, tenemos el caso de la Universidad Indígena Intercultural 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 (Yapu, 2008). Por otro lado, la Universidad Intercultural Ayuk, surgida en México como parte del sistema de la Universidad Iberoamericana, de los jesuitas (Estrada, 2008).

En el caso de Argentina, en julio de 2013 la diputada Alcira Argumedo, miembro de un partido minoritario, tras una serie de reuniones de consulta con representantes de comunidades indígenas de la provincia de Jujuy, presentó un Proyecto de Ley para la Creación de la Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados (Expediente número 5143-D-2013).

En agosto de ese año se realizó una Audiencia Pública en la que participaron unas ciento cincuenta personas, buena parte de las cuales eran miembros de organizaciones indígenas de diversos pueblos, entre otras del Movimiento Comunitario Pluricultural de la Provincia de Jujuy, la Confederación Mapuche de la Provincia de Neuquén, del Parlamento Mapuche de la Provincia de Río Negro, del Movimiento de Mujeres Aborígenes (MMO), de la Asociación Civil Tormenta Calchaquí y de la Mesa Coordinadora Regional de Pueblos Indígenas de San Pedro, Provincia de Buenos Aires, así como

2. http://iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3299:argentina-presentan-proyecto-de-ley-para-la-creacion-de-la-universidad-nacional-intercultural-de-los-pueblos-indigenas&catid=100&Itemid=449&lang=es. Revisado el 24 de diciembre de 2014.

3. <http://universidadindigena.wordpress.com/>. Revisado el 24 de diciembre de 2014.

4. <http://soc.unicen.edu.ar/observatorio/index.php/articulos/813-chaco-buscan-crear-la-primer-universidad-intercultural-bilinguee-de-pueblos-originarios>. Revisado el 24 de diciembre de 2014.

5. <http://viacampesina.org/es/index.php/acciones-y-eventos-mainmenu-26/17-de-abril-dde-la-lucha-campesina-mainmenu-33/1678-argentina-se-inaugura-la-universidad-campesina>.

del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) y del Gobierno de la Municipalidad Comunitaria Pluricultural de El Aguilar, Humahuaca, Provincia de Jujuy.²

Hasta la fecha, la Comisión no ha logrado llegar a un acuerdo que permita tratar este proyecto en sesión de la Cámara. Se han solicitado requisitos no previstos en la ley que no se le han solicitado a otros proyectos de universidades que han sido presentados con posterioridad y ya han sido aprobados, como por ejemplo contar con el acuerdo del Ministerio de Educación. Se han planteado reparos a la creación de una Universidad Nacional de este tipo y se ha sugerido buscar otra modalidad institucional, como por ejemplo un Centro de Formación Superior. Al momento de redactar este texto, el futuro de esta Universidad aún es incierto.³

Más recientemente, en agosto de 2014, el Consejo del Pueblo Quom (Lqataxac nam Qompi), junto al diputado nacional Juan Manuel Pedrini, miembro del frente político mayoritario en el Congreso de la Nación, participó en una serie de reuniones cuyo objetivo central fue avanzar en la constitución de una Universidad Intercultural de los Pueblos Originarios, en Pampa del Indio, provincia del Chaco. Fueron recibidos por el presidente de Cámara de Diputados de la Nación y por otros diputados nacionales de ese mismo frente político.⁴ Hasta la fecha no ha habido nuevas noticias sobre esta iniciativa.

De diferente carácter, pues no se trata de una “universidad nacional”, en abril de 2013, en Villa Ojo de Agua, provincia de Santiago del Estero, se inauguró la Universidad Campesina - Sistemas Universitarios Rurales Indocampesinos (UNICAM-SURI), una iniciativa del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) que logró plasmarse con apoyo de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y la Subsecretaría de Agricultura Familiar de la Nación, del Ministerio de Agricultura de Nación.⁵ Aún no hemos logrado información acerca del funcionamiento de esta experiencia ni de la manera en que la UNLP y la UNQ participan en la misma excepto el dato de que ella no depende del Ministerio de Educación sino de la Subsecretaría de Agricultura Familiar de la Nación.

3. Logros, problemas, desafíos y conflictos

Desde 2007, el Proyecto de UNESCO-IESALC, con la colaboración de casi setenta investigadores de once países latinoamericanos, ha realizado estudios específicos sobre aproximadamente cuarenta experiencias de los tipos antes mencionados así como sobre los respectivos contextos (Mato, 2008, 2009a, 2009b, 2012). Esos estudios, entre otras cosas, han permitido identificar los logros, problemas y desafíos más salientes de esas experiencias así como algunas áreas de conflicto.

3.1. Logros

Los principales logros de los programas, universidades y otras IES estudiadas son: 1) mejoran las posibilidades de que individuos indígenas accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios; 2) ajustan su oferta educativa a demandas y propuestas de las comunidades indígenas 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 saberes y modos de producción de conocimiento; 6) promueven la valorización y, según los casos, incorporan lenguas y conocimientos propios de estos pueblos y comunidades,

contribuyendo proactivamente a su fortalecimiento y realizando investigación sobre ellos; 7) desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios de 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.

3.2. Problemas y desafíos

Los problemas y desafíos más frecuentemente enfrentados por estas IES y programas 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 que afectan la ejecución de sus planes y actividades; 5) obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las universidades dentro de las que funcionan algunos de los programas especiales estudiados y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos especiales que afectan labores docentes y de investigación de las experiencias estudiadas, y muy particularmente dificultan la posibilidad de sumar las contribuciones de sabias y sabios indígenas; 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.

4. Algunos aprendizajes derivados del análisis de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina

Las investigaciones realizadas en el marco del mencionado Proyecto de UNESCO-IESALC me ha llevado a concluir que aunque algunos Estados y organizaciones indígenas coinciden en usar la expresión “Educación Intercultural” y crecientemente manejan esta idea también con referencia a la Educación Superior, tienen dos maneras muy distintas de entenderla. Los primeros suelen pensarla desde su propio etnocentrismo y así verla como un recurso para *incluir* a los pueblos indígenas en la sociedad nacional sin valorar las particularidades de sus visiones de mundo, conocimientos, valores, experiencias históricas, expectativas y proyectos de futuro. En tanto las segundas reclaman que esas particularidades sean reconocidas y valoradas junto a su derecho a ser tratados como iguales y, en tanto tales, a poder ser diferentes.

Aún en pleno siglo XXI gobernantes y funcionarios de Estados latinoamericanos que en las últimas décadas han ratificado el Convenio 169 de la OIT ignoran el texto de dicho convenio y, si lo conocen, no lo respetan. Esto ocurre respecto de numerosos asuntos previstos en ese mecanismo internacional a los que no viene al caso hacer referencia en este artículo pero en todo caso ocurre también respecto de la Educación en general y de la Educación Superior muy en particular.

El antes citado artículo 27 de dicho Convenio estipula claramente que 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”. También establece 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”, así como que “los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación” y que “deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”.

Es decir que no es algo opcional sino una obligación de los Estados, pero casi sin excepciones no la cumplen. Por otro lado las organizaciones indígenas, que al reclamar sus derechos frecuentemente invocan este Convenio, pasan por alto que ese mismo artículo también establece que lo anterior está condicionado a que “tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos”. Como puede verse, este artículo enmarca un espacio de negociación que lamentablemente no suele habilitarse.

Las universidades y otras IES tienen una inmensa responsabilidad incumplida al respecto porque en líneas generales tanto los funcionarios de las agencias del Estado como miembros de los poderes ejecutivo y legislativo nacionales, provinciales/estatales y municipales usualmente son egresados universitarios; pero en las universidades no han sido preparados para esto.

No sólo no suelen conocer éste y otros instrumentos internacionales sino que no han sido educados contra el racismo que han heredado de generaciones anteriores desde hace varios siglos, y peor aun, ignoran todo o casi todo respecto de los pueblos indígenas de sus respectivos países. Son graduados universitarios muy ignorantes en esta temática.

Ésta es una falla seria de las universidades latinoamericanas. Por esto, el antes citado acápite C3 de la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) establece que “el reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural”.

Es necesario repensar las universidades y otras IES, revisar sus planes de estudio e interculturalizar toda la Educación Superior a la vez que abrir negociaciones que hagan posible el cumplimiento del artículo 27 del Convenio 169 de la OIT. Lograr esto debería ser no sólo un cometido de las organizaciones indígenas sino de todos los sectores democráticos de las sociedades latinoamericanas, además de un deber legal y un mandato ético para las universidades y otras IES, que deberían crear programas para educar a los funcionarios y tomadores de decisiones de los ministerios de educación y agencias de evaluación y acreditación de universidades, IES, carreras y programas.

Entre otras cosas, es necesario que estos funcionarios comprendan que la evaluación de los programas e instituciones interculturales de educación superior, así como la de sus docentes e investigadores, requiere diseñar instrumentos que tomen en cuenta la especificidad de las propuestas y de los contextos en que se desarrollan. Es necesario revisar los criterios de evaluación y acreditación de universidades, IES y programas, así como los aplicados para la asignación de fondos para investigación y proyectos para asegurar que respondan a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y de la interculturalidad con equidad. Estos criterios deben responder a las peculiaridades de los diversos tipos de IES con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales, territoriales y otras significativas.

Además, y muy importante, es necesario cambiar radicalmente los estilos de evaluación de los programas, universidades y otros tipos de IES interculturales y/o indígenas. Estas evaluaciones suelen ser procesos de carácter punitivo que las agencias de evaluación y acreditación de los Estados emprenden unilateralmente aplicando instrumentos propios o escasamente consultados en lugar de ser procesos interculturales equitativos (Mato, 2014).

Bibliografía

- » ALCÁNTARA SANTUARIO, Armando y NAVARRETE CAZALES, Zaira. 2014. “Políticas de inclusión a estudiantes indígenas en la educación superior”. *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal*, 64-65: 41-59.
- » BASTIDA MUÑOZ, Mindahi. 2012. “Políticas públicas de las instituciones y programas interculturales de Educación Superior en México”. En D. Mato (coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 347-378.
- » BOLAÑOS, Graciela, TATAY, Libia y PANCHO, Avelina. 2009. “Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad”. En: D. Mato (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 155-190.
- » CÁISAMO ISARAMA, Guzmán y GARCÍA CASTRO, Laura. 2008. “Experiencias en educación superior de la organización indígena de Antioquia y su instituto de Educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia”. En: D. Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 223-232
- » CAMACHO MORFIN, Roxana, GUZMÁN FÉLIX, Cándido y DÍAZ HERNÁNDEZ, Joaquín. 2009. “Una Experiencia Intercultural a partir del Conocimiento Etnomédico”. En: D. Mato (coord.). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible / Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 65-86.
- » CARVALHO, Fabíola y CARVALHO, Fabio Almeida de. 2008. “A experiência de formação de professores indígenas do Núcleo *Insikiran* da Universidade Federal de Roraima”. En: D. Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 157-166.
- » CASTAÑO CUÉLLAR, Norma Constanza. 2009. “Construcción social de Universidad para la inclusión. La formación de maestros con pertinencia y en contexto, desde una perspectiva intercultural”. En: D. Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 183-205.
- » CASTRO, Luis y MANZO, Luis. 2009. “La formación de Profesores en Educación Intercultural en contextos urbanos. La experiencia del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio de la Universidad de Valparaíso”. En: D. Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 207-233.
- » CERRUTO, Leonel. 2009. “La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kaw-say”. En D. Mato (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 123-154.
- » CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. 2014. Declaración final. <http://www.oei.es/salactsi/cres.htm>. (24 de diciembre de 2014).
- » CHAVARRÍA LEZAMA, Pedro. 2008. “La interculturalidad: un desafío ineludible de la Bluefields Indian & Caribbean University”. En: D. Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 393-401.

- » CHOQUE QUISPE, María Eugenia. 2012. "Políticas de educación para Pueblos Indígenas, originario, campesino y afro-descendientes en Bolivia". En D. Mato (coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 139-175.
- » CÓRDOVA-CUSIHUAMÁN, Gavina. 2012. "Educación Superior en el Perú. Los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes y las políticas públicas e institucionales". En: D. Mato (coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 397-431.
- » CORTEZ RUIZ, Carlos. 2009. "El vínculo Universidad - Sociedad en la experiencia del Programa de Investigación Interdisciplinario Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma Metropolitana". En D. Mato (coord.). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible / Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 115-142.
- » CRUZ, Gustavo. 2012. *El malón vive. Un malón en las universidades públicas. Primer Encuentro de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios. Informe del Encuentro*. Manuscrito inédito.
- » CUNNINGHAM, Myrna y POP, Álvaro. 2013. *Study on How the Knowledge, History and Contemporary Social Circumstances of Indigenous Peoples are Embedded in the Curricula of Education Systems*. Estudio presentado en la 12ma sesión del Foro Permanente sobre Asuntos Indígenas del Consejo Económico Social de la Organización de Naciones Unidas. Del 20 al 31 de mayo de 2013.
- » DE ALMEIDA, Maria Inês. 2010. "Formação intercultural de Educadores Indígenas na área de Língua, Arte e Literatura na Universidade Federal de Minas Gerais". En: D. Mato (coord.). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible / Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 235-259.
- » DIDOU AUPETIT, Sylvie y REMEDI ALLIONE, Eduardo. 2008. *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.
- » DIETZ, Gunther. 2008. "La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural". En: D. Mato (coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 359-370
- » DURÁN, Valeria. 2013. *Un Malón en las Universidades Públicas. Participación e inclusión del estudiantado indígena, una mirada desde la organización de estudiantes indígenas en Córdoba: El Malón vive*". Ponencia presentada en las iv Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales, San Salvador de Jujuy, 14 y 15 de noviembre, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.
- » ESTRADA, Guillermo. 2008. "Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk - Universidad Indígena Intercultural Ayuuk". En: D. Mato (coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 371-381.
- » FARFÁN, Marcelo. 2008. "Experiencia del Programa Académico Cotopaxí. Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana". En: D. Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 285-296.
- » FÁBREGAS PUIG, Andrés. 2009. "Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas". En: D. Mato (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 251-278.

- » FERNÁNDEZ VAVRIK, Germán. 2013. “Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo”. *Revista de Política Educativa*, 4: 75-110.
- » FLORES, Lucio. 2009. “Centro Amazônico de Formação Indígena, Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira. En: D. Mato (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 79-102.
- » GUAYMAS, Álvaro. 2014a. “Prácticas interculturales en Educación Superior: Propuestas y desafíos en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta. Ponencia presentada en las *Primeras Jornadas Regionales de Investigación Educativa*, San Salvador de Jujuy, del 17 al 19 de junio de 2014, Universidad Nacional de Jujuy.
- » GUAYMAS, Álvaro. 2014b. “Coloquio Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, experiencias y desafíos”. *Integración y Conocimiento*, 2: 269-277.
- » GUERRA GARCÍA, Ernesto y MEZA HERNÁNDEZ, María Eugenia. 2009. “El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México”. En: Daniel Mato (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 215-250.
- » HINCAPIÉ ZAPATA, Francisco. 2009. “Fortalecimiento de la calidad de vida de comunidades indígenas y afrodescendientes a través de procesos de intervención formativa”. En: D. Mato (coord.). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible / Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 143-161.
- » HOOKER, Alta. 2009. “La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense: Logros, innovaciones y desafíos”. En: D. Mato (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 279-301.
- » JANUARIO, Elías y SELLERI SILVA, Fernando. 2008. “Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso”. En: D. Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad em educação superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 147-156.
- » LIMACHI PÉREZ, Vicente. 2008. “La experiencia del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes), sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia”. En D. Mato (coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 439-448.
- » MALLEA RADA, Julio. 2008. “El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés”. En D. Mato (coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 107-114.
- » MATO, Daniel. 2014. “Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 14: 17-45.
- » MATO, Daniel (coord.). 2008. *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- » MATO, Daniel (coord.). 2009a. *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- » MATO, Daniel (coord.). 2009b. *Educación Superior, colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible / Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.

- » MATO, Daniel (coord.). 2012. *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- » MENDOZA ORELLANA, Alejandro. 2008. "La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador". En: D. Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 275-284.
- » NAVARRETE, David. 2013. "Becas de posgrado para indígenas: un programa no convencional en México". *Cadernos de Pesquisa* 43(150): 968-985.
- » OLIVEIRA PANKARARU, Maria das Dores. 2012. "As políticas públicas de Educação Superior para indígenas e afrodescendientes no Brasil. Perspectivas e desafios". En: D. Mato (coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas, y prácticas*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 139-176.
- » RODRÍGUEZ TORRES, Raúl, VALDEZ FELIPE, María y REÁTEGUI SILVA, Juan. 2009. "Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural: una experiencia de cooperación en la Amazonía peruana". En: D. Mato (coord.). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 87-114.
- » ROJAS, Axel. 2008. "¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca". En: D. Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad em educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 233-242
- » SAAVEDRA, José Luis. 2008. "Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay". En: Daniel Mato, (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad em educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 115-124.
- » SARANGO, Luis Fernando. 2009. "Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi". En D. Mato (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 191-214.
- » SCHMELKES, Sylvia. 2008. "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos". En: D. Mato (coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 329-338
- » SILVA CARRILLO, Salvador. 2009. "Universidad Comunitaria de San Luis Potosí". En: D. Mato (coord.). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible / Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 163-182.
- » SERRUDO, Adriana. 2010. "Indígenas en la escuela: representaciones y tensiones acerca de los docentes indígenas bilingües en Argentina". En: S. Hirsch y A. Serrudo (comps.). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc. pp. 255-272.
- » SIERRA, Zaida (ed.). 2004. *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- » SORIA, María Inés. 2013. "Tecnatura en Educación Intercultural Bilingüe con Mención en Lengua Quichua. Universidad Nacional de Santiago del Estero". Manuscrito inédito.
- » SOUZA LIMA de, Antonio Carlos y PALADINO, Mariana (org.). 2012. *Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile*. Rio de Janeiro: E-papers.

- » TRAPNELL, Lucy. 2008. “La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana”. En: D. Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 403-412.
- » VALENZUELA, Estela Maris. 2009. “Educación superior indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen: Génesis, desarrollo y continuidad”. En: D. Mato (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 79-102.
- » YAPU, Mario. 2008. “La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena”. En: D. Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 449-458.
- » ZIDARICH, Mónica. 2010. “Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario”. En: S. Hirsch y A. Serrudo (comps.). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc. pp. 223-254.