

## Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo<sup>1</sup>

Educação superior e povos indígenas: experiências, estudos e debates em América Latina e outras regiões do mundo

Higher education and indigenous peoples: experiences, studies and debates in Latin America and other regions of the world

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
**23 de marzo de 2018**

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
**13 de mayo de 2018**

**Daniel Mato**

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

### Resumen

El universo de experiencias de Educación Superior por/para/con pueblos indígenas actualmente en curso a escala mundial constituye un campo académico y social -en sentido amplio- cada vez más importante y diverso. Los avances en este campo son resultado de las luchas de los pueblos indígenas, así como de las de los movimientos sociales anti-racismo, de derechos humanos, y de educación popular. También han estado asociados a las prácticas institucionales de algunas universidades y otros tipos de Instituciones de Educación Superior (IES), así como a los de algunas agencias intergubernamentales y de cooperación internacional, una diversidad de organizaciones sociales, fundaciones privadas, sectores de varias iglesias, y algunas agencias gubernamentales. Estos avances han sido posibles también gracias al compromiso de una amplia variedad de individuos, como líderes, ancianos y sabios de organizaciones y comunidades locales; estudiantes y docentes de todos los niveles educativos; investigadores y funcionarios de universidades y otras IES; incluyendo tanto miembros de esos pueblos como otras personas que no lo somos, o no nos auto-identificamos como tales. Este artículo presenta un panorama de este campo de experiencias y de estudios en América Latina, Australia, Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelanda, con algunas referencias complementarias a su desarrollo en Noruega y la República Sudafricana.

**Palabras clave:** educación superior; universidad; pueblos indígenas; panorama mundial; América Latina.

<sup>1</sup> Este artículo es una versión actualizada y significativamente ampliada de mi artículo titulado "Indigenous Peoples and Higher Education" – culminado en junio de 2016 – publicado en: Hilary Callan, ed., *International Encyclopedia of Anthropology*. Chichester (Reino Unido): Wiley-Blackwell, 2018 (ISBN: 978-0-470-65722-5).

**Referencia para citar este artículo:** Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6 (2), 41-65.

---

**Resumo**

---

O universo de experiências de Educação Superior por/para/com os povos indígenas atualmente em curso a escala mundial constitui um campo acadêmico e social –em sentido amplo– cada vez mais importante e diverso. Os avanços neste campo são resultado das lutas dos povos indígenas, bem como dos movimentos sociais antirracismo, de direitos humanos, e de educação popular. Também têm estado associados às práticas institucionais de algumas universidades e outros tipos de Instituições de Ensino Superior (IES), assim como aos de algumas agências intergovernamentais e de cooperação internacional, uma diversidade de organizações sociais, fundações privadas, setores de várias igrejas, e algumas agências governamentais. Estes avanços têm sido possíveis também graças ao compromisso de uma grande variedade de indivíduos, como líderes, anciões e sábios de organizações e comunidades locais; estudantes e docentes de todos os níveis educativos; investigadores e funcionários de universidades e outras IES; incluindo tanto membros desses povos como outras pessoas que não pertencemos ao povo, ou não nos auto identificamos como tais. Este artigo apresenta um panorama deste campo de experiência e de estudos em América Latina, Austrália, Canadá, Estados Unidos, e Nova Zelândia, com algumas referências complementares ao seu desenvolvimento na Noruega e na República Sul-africana.

**Palavras-chave:** educação superior; universidade; povos indígenas; panorama mundial; América Latina.

---

**Abstract**

---

The universe of Higher Education experiences by/for/with indigenous peoples currently underway on a global scale constitutes an increasingly important and diverse academic and social field - in a broad sense. The advances in this field are the result of the struggles of the indigenous peoples, as well as those of the anti-racism, human rights, and popular education, social movements. They have also been associated with the institutional practices of some universities and other types of Higher Education Institutions (HEIs), as well as those of some intergovernmental and international cooperation agencies, various kinds of social organizations, private foundations, sectors of various churches, and some government agencies. These advances have also been possible thanks to the commitment of a wide variety of individuals, such as leaders, elders and wise people of local organizations and communities; students and teachers of all educational levels; researchers and officials of universities and other HEIs; including both members of those peoples and other people who are not, or do not self-identify as such. This article presents an overview of this field of experiences and studies in Australia, Canada, Latin America, New Zealand, and the United States, with some complementary references to its development in Norway and the Republic of South Africa.

**Keywords:** higher education; university; indigenous peoples; global panorama; Latin America.



El universo de experiencias de Educación Superior por/para/con pueblos indígenas actualmente en curso a escala mundial constituye un campo académico y social -en sentido amplio- cada vez más importante y diverso. Este artículo presenta un panorama de aspectos salientes de este campo de experiencias institucionales y de estudios en América Latina, Australia, Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelandia, con algunas referencias complementarias a su desarrollo en Noruega y la República Sudafricana.

La primera parte de este artículo comenta sucintamente los papeles jugados por algunos actores sociales destacados, en el marco de contextos y procesos particulares. La segunda sección ofrece un análisis conciso sobre algunos aspectos históricos significativos, apuntando diferencias y semejanzas entre regiones del mundo. El tercer apartado presenta un breve panorama mundial de experiencias de Educación Superior por/con/para Pueblos Indígenas. El cuarto acápite describe la dinámica de creación de asociaciones y redes, la organización de encuentros, el establecimiento de revistas especializadas y los temas de algunos de algunos debates en curso. Finalmente, la última sección ofrece algunas reflexiones acerca de las perspectivas de desarrollo de este campo en los próximos años.

## 1. ACTORES, CONTEXTOS Y PROCESOS

Los avances logrados en este campo son resultado de las luchas sociales y políticas de los pueblos indígenas y sus organizaciones, así como de las de los movimientos sociales anti-racismo, de derechos humanos, y de educación popular en numerosos países del globo. Estos logros también han estado asociados a las prácticas institucionales de algunas universidades y otros tipos de instituciones de educación superior (IES), así como a los de varias agencias intergubernamentales y de cooperación internacional, una diversidad de organizaciones sociales (locales, regionales, e internacionales, dedicadas a asuntos de derechos humanos, ambiente, educación popular, desarrollo local), algunas asociaciones profesionales de diversos campos, fundaciones privadas, sectores de varias iglesias, y también de algunas agencias gubernamentales.

Los avances en este heterogéneo campo de experiencias también han sido posibles gracias al compromiso de una amplia variedad de actores sociales, cuyas prácticas individuales resultan significativas independientemente de sus encuadres institucionales (cuando los tienen), tales como líderes comunitarios, ancianos y sabios, estudiantes, docentes (de todos los niveles educativos), investigadores y otros funcionarios de universidades y otras IES, entre quienes no solo se cuentan miembros de esos pueblos, sino también otras personas que no lo somos, o en todo caso no nos auto-identificamos como tales.

Tales prácticas institucionales e individuales se desarrollan en contextos políticos y normativos (constituciones nacionales, leyes, reglamentos) que varían significativamente de país en país, y dentro de algunos países también de región en región, así como también entre diversos pueblos indígenas, y en ocasiones incluso entre comunidades particulares de un mismo pueblo. Una particularidad propia de este campo en algunos países latinoamericanos es que en algunos casos estas experiencias se encuentran interrelacionadas con otras que Educación Superior para/por/con pueblos afrodescendientes. Esto diferencia a estas experiencias de otras en curso en América Latina, como también de otras en otras regiones del mundo.

Las experiencias de Educación Superior para/por/con pueblos indígenas se han desarrollado en el marco de diversos tipos de arreglos institucionales. Según los casos, lo han hecho como programas especiales de universidades y otros tipos de instituciones de Educación Superior (IES) "convencionales"<sup>2</sup>, o bien mediante alianzas entre estas últimas y organizaciones de dichos pueblos, como también en el marco de universidades creadas y gestionadas por dirigentes y/u organizaciones de pueblos indígenas (en América Latina algunas de ellas también por organizaciones o referentes afrodescendientes) que reciben distintos nombres en las diferentes regiones del mundo estudiadas, en los cuales además son objeto de distintos tipos de reconocimiento ausencia total de este. En tanto, en algunos países latinoamericanos, algunos organismos gubernamentales han creado "universidades interculturales". Las diferencias entre estos tipos básicos de universidades no son menores como se comenta más adelante en este artículo.

Mediante esa diversidad de arreglos institucionales, los tipos de experiencias que nos ocupan no solo contribuyen a mejorar las posibilidades de que personas indígenas accedan a oportunidades de formación en educación superior (como suele enfocarse este "tema" cuando se lo piensa reductoramente solo en términos de "inclusión" de estudiantes en universidades y otras IES "convencionales"); sino que además desarrollan respuestas innovadoras a algunos importantes desafíos que enfrenta la Educación Superior contemporánea, particularmente en aspectos de calidad, pertinencia y relevancia. Las contribuciones de los tipos de experiencias que nos ocupan resultan especialmente valiosas cuando se trata de integrar diversos modos de producción de conocimiento, o articular investigación, servicios a la población y generación de iniciativas productivas, aprendizaje situado, en la práctica y por resolución de problemas. En este sentido, las experiencias que nos ocupan constituyen un campo de interés social, político, y educativo, esto último especialmente en lo atinente a prácticas de adquisición de conocimientos especializados.

Adicionalmente, debe destacarse que estas experiencias también constituyen espacios en los que se realiza investigación y sobre las cuales se investiga. En este sentido, también involucran importantes aspectos de generación de nuevos conocimientos, de elaboración teórica y metodológica, y de reflexión ética y epistemológica. En concordancia con esto, estas experiencias, así como sus logros, desafíos, conflictos, dimensiones sociales, culturales, y políticas, creciente-

<sup>2</sup> Por facilidad expositiva en este texto denominé "convencionales" de manera genérica a todas las universidades y otras IES que no han sido diseñadas especialmente para responder a demandas y propuestas de pueblos indígenas o afrodescendientes.

mente constituyen temas de investigación, debates conceptuales, e innovaciones metodológicas en Antropología, Educación, Lingüística, Literatura, Sociología, Trabajo Social, Filosofía, Historia, Derecho, Género, Economía, Salud, Agronomía, Ecología, Ciencias Políticas y Políticas Públicas, entre otras áreas de estudio y práctica profesional. Esto se expresa en el creciente número de publicaciones sobre el tema que se registran en libros y revistas especializados (más adelante en este artículo se listan los títulos de algunas de ellas), así como en tesis de grado, posgrado y doctorado, que frecuentemente solo están disponibles en los repositorios de las respectivas universidades. Por otra parte, también debe apuntarse que varias redes y asociaciones nacionales e internacionales han florecido en este campo en años recientes. Además, se ha incrementado notablemente la organización de eventos y la publicación sostenida de libros, revistas académicas y profesionales directamente relacionadas con estas experiencias.

Es con base en lo hasta acá expuesto que cabe afirmar que el que nos ocupa es un campo amplio, diverso y en expansión. Para comprender apropiadamente su situación contemporánea es necesario tener en cuenta que su desarrollo está asociado a procesos políticos y sociales de alcance mundial que llevan más de medio siglo de desarrollo en la dirección –llamémosle- humanitaria y “progresista” que les conocemos; y que estos a su vez resultan de procesos de más larga data que hunden sus raíces en la expansión europea a escala mundial, la colonización de América, África, Asia y Oceanía, y la construcción de llamada “modernidad”. No es necesario ni posible analizar esos procesos de larga data en este texto, pero no se debe perder de vista que el campo que nos ocupa tiene esta densidad histórica, y que las tendencias que se observan en el mismo no son simplemente coyunturales, ni tampoco apenas relativas al campo de la Educación Superior.

## 2. ALGUNAS REFERENCIAS HISTÓRICAS

A lo largo de la historia, los estados coloniales y poscoloniales han utilizado la educación como un medio para afirmar y legitimar su dominio sobre los pueblos indígenas. Esto ha ocurrido principalmente de tres formas que según los casos han resultado predominantes en diferentes países y momentos históricos:

- i) En la mayoría de los casos, estos pueblos no han tenido acceso a las escuelas o universidades de las colonias en cuestión, como tampoco de las repúblicas creadas por los movimientos independentistas.
- ii) En otros casos, jóvenes y niños fueron apartados a la fuerza de sus familias y enviados a escuelas especiales para “civilizarlos”.
- iii) En otros casos fueron aceptados en escuelas (y posteriormente en universidades y otras IES) “convencionales”, en las cuales sus idiomas, historias, conocimientos, modos de vida, visiones de mundo, y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos fueron menospreciados, cuando no explícitamente prohibidos.

Notable y lamentablemente, en la mayoría de los casos, las universidades han jugado papeles importantes tanto en el proceso de construcción de representaciones homogeneizadoras de las poblaciones de los países, como en la transformación de los pueblos indígenas en objetos de estudio, incluso en contra de su voluntad, fomentando enfoques etnocéntricos de investigación que produjeron representaciones descalificadoras de sus "razas", formas de vida, visiones de mundo, conocimientos y proyectos de futuro.

Estas experiencias negativas han marcado la historia de las relaciones entre los pueblos indígenas y las universidades y otros tipos de IES. Por esto, la descolonización de estas universidades y otras IES "convencionales", es decir monoculturales, es un objetivo central. También lo es su interculturalización, es decir, su transformación para que sean pertinentes con la pluralidad cultural de las sociedades de las que forman parte. Esto demanda que no solo incorporen a miembros de los pueblos indígenas como estudiantes, docentes, investigadores, directivos y funcionarios, sino también que incorporen sus visiones de mundo, sus conocimientos acumulados y sus modos de producción de conocimientos, sus modalidades de aprendizaje, sus idiomas, y sus demandas, propuestas y proyectos de futuro. Es decir, se conviertan en instituciones interculturales en un sentido positivo. Otro objetivo central es que los pueblos indígenas puedan ejercer plenamente el derecho a crear sus propias instituciones de Educación Superior, como lo establecen varios instrumentos jurídicos internacionales y algunos de alcance nacional en ciertos países, como se explica más adelante en este texto.

Buena parte de los pueblos indígenas y tribales (como se los denomina en algunos instrumentos internacionales, especialmente para hacer referencia a casos en África y Asia) de todo el mundo han luchado por sus derechos educativos desde la época colonial. Sus luchas se han centrado históricamente en mantener sus prácticas tradicionales de aprendizaje porque son parte de sus formas de vida, y resultan fundamentales para asegurar la reproducción de sus formas de organización social y ocupación efectiva de sus territorios. No obstante, a medida que avanzaba la pérdida de sus territorios y sus posibilidades efectivas de sostener sus formas de vida tradicionales, algunos también lucharon por el acceso a las instituciones educativas de las sociedades dominantes y por reformas apropiadas en las escuelas, universidades y otros tipos de IES existentes. También buscaron el derecho a establecer sus propios programas o instituciones y a lograr que fueran oficialmente reconocidas por los Estados.

Las luchas históricas de estos pueblos, junto con las acciones de otros agentes sociales con agendas convergentes, condujeron a mejoras dentro de algunos ámbitos nacionales, así como al establecimiento de una serie de instrumentos internacionales que han sido útiles para avanzar en el reconocimiento de sus derechos. La adopción de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965) fue un primer paso importante, el cual fue seguido por la formulación de otros valiosos instrumentos internacionales. El Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales establecida por la Organización Internacional del Trabajo en 1989 (usualmente cono-

cido como Convenio 169) reconoció algunos derechos educativos “en todos los niveles”, es decir incluye Educación Superior. En particular, el artículo 27 del Convenio 169 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, [...] 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 [...] 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. (<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>).

Otro tanto ha hecho la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas en 2007. Significativamente, el artículo 14 de esta Declaración reafirma que “los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas educativos y las instituciones que brindan educación en sus propios idiomas, de manera apropiada a sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”. Además, especifica que “las personas indígenas, particularmente los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación”. Este instrumento refuerza los derechos que se establecen en los tratados históricos firmados entre los pueblos indígenas y los estados coloniales y poscoloniales, y/o en las Constituciones nacionales de muchos países.

Sin embargo, numerosos estudios documentan la existencia de grandes brechas entre las normas, las políticas y las prácticas en todos los países. En el caso de América Latina en particular, estudios realizados en 2010 para 10 países y en 2017 para 18 países de esta región muestran claramente que en lo que hace al tema que nos ocupa existen inmensas brechas entre las normas, las políticas y las prácticas (Mato, coord., 2012, 2018)

La realidad es que los pueblos indígenas de todo el mundo todavía están sujetos a diversas formas de exclusión y discriminación en los sistemas educativos formales, incluyendo la educación superior. Los indicadores de acceso y graduación en todos los niveles formales de educación en todo el mundo lo ponen de manifiesto. No obstante, la discriminación y la exclusión de personas indígenas no son los únicos obstáculos que se enfrentan. También se enfrenta el problema de la exclusión de los idiomas, los conocimientos, los modos de aprendizaje, y las visiones del mundo de estos pueblos en los planes de estudio de prácticamente todas las carreras en todas las universidades del mundo. Es una muestra inocultable de racismo y motivo de preocupación

no solo para las personas pertenecientes a dichos pueblos sino para un número creciente de colegas y otros actores sociales que consideramos que esas exclusiones no solo son muestras de racismo, sino además indicativas de la formación monocultural, y por esto sentido sesgada y limitada, que ofrecen las universidades.

Por estos motivos, especialmente desde finales de la década de 1960, en Canadá y Estados Unidos, y posteriormente en otras regiones del globo, fueron dando lugar a innovaciones institucionales, teóricas y metodológicas, que poco a poco han venido despertando el interés de numerosas universidades y otras IES "convencionales". En el caso de América Latina, estos avances comenzaron a perfilarse más claramente a partir de la década de 1990. Desde entonces se ha venido avanzando sostenidamente, al punto que este tema estuvo explícitamente presente en dos acápite de la Declaración Final de la 2da. Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Cartagena de Indias en 2008, y que en la 3ra. Conferencia Regional de Educación Superior (a realizarse en Córdoba en junio de 2018) ha pasado a ser uno de los siete ejes principales en los que está organizada.

### 3. BREVE PANORAMA MUNDIAL DE EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR POR/CON/PARA PUEBLOS INDÍGENAS

Para las comunidades y organizaciones de pueblos indígenas avanzar en el desarrollo de experiencias de Educación Superior propias, o de programas creados mediante alianzas con instituciones "convencionales", así como en sus posibilidades de acceso y graduación en universidades "convencionales", se ha convertido en una cuestión de supervivencia.

Las pérdidas de territorio y de acceso a alimentos y otros elementos necesarios para mantener sus formas de vida tradicionales, junto con las diversas formas de discriminación política, económica y social que experimentan en los países que se han creado sobre sus territorios y de los cuáles lo deseen o no han pasado a formar parte, han hecho que sea fundamental que cuenten con sus propios técnicos y profesionales para garantizar los derechos y el bienestar de sus comunidades. Su interés en la educación se deriva del deseo de preservación cultural, que está estrechamente relacionado con ideas de autodeterminación, autonomía, territorio y soberanía. Para sus luchas por defender derechos ya reconocidos o bien ampliar su alcance, así como por avanzar en el logro de reformas educativas, políticas, institucionales y/o legales, resulta esencial contar con dirigentes sociales y políticos, docentes, y profesionales y técnicos en salud, ingeniería, y otros campos (Black 2013, Choque-Quispe 2015, Nakata 2007a, 2007b, Palechor 2016, Rigney 2006, Tuhiwai-Smith 2008)

Esas luchas, junto con los avances normativos nacionales e internacionales mencionados anteriormente, han llevado a algunos estados, agencias intergubernamentales y bilaterales, fundaciones privadas, y universidades y otros tipos de IES, a desarrollar una variedad de iniciativas en el campo de la educación superior "para" estos pueblos y/o sus miembros. Estas han involucrado en diversa medida la participa-

ción de comunidades, organizaciones y/o intelectuales indígenas. Por otra parte, sea por la relativa escasez de estos tipos de experiencias, o por las decepciones e insatisfacciones que con ellas que en muchos casos han experimentado, organizaciones y referentes de los pueblos indígenas se han dado a la tarea de crear sus propias instituciones. En otros casos esto lo han hecho mediante alianzas con universidades y otras IES "convencionales".

Estos diversos tipos de experiencias se llevan a cabo a través de una amplia variedad de arreglos institucionales en diversos países del mundo, cuyas características responden a historias, circunstancias y necesidades locales específicas. Si bien el campo resultante es notablemente heterogéneo debido a las características particulares de cada comunidad, y de las diversas historias coloniales y poscoloniales, es posible establecer una tipología que permite ofrecer un panorama sintético:

#### **a) Programas para garantizar el acceso y graduación de estudiantes indígenas en universidades y otras IES "convencionales"**

Existen numerosos programas de este tipo en todo el mundo, frecuentemente conocidos como programas de "acción afirmativa", especialmente en los países de habla inglesa, a los que me parece más apropiado llamar "programas de inclusión de individuos", o bien de "personas"; es decir no de pueblos, ni de comunidades.

Algunos de estos programas han sido creados por los estados, otros por universidades o fundaciones privadas. No obstante, especialistas indígenas y no indígenas y otros agentes en el campo enfatizan que aún son insuficientes para compensar las condiciones históricas y estructurales contemporáneas de discriminación. Algunos de estos programas ofrecen becas, otros garantizan admisión, en tanto otros ofrecen apoyo académico y/o psicosocial. La mayoría de ellos están diseñados para garantizar el acceso y/o graduación de las universidades convencionales. Pero algunos de ellos operan específicamente dentro de colegios o universidades indígenas, como por ejemplo, el American Indian College Fund creado en 1990 por el American Indian Higher Education Consortium (AIHEC), en Estados Unidos.

Generalmente, el alcance de estos programas se limitó a un país, provincia, o universidad en particular. Pero existen o hasta recientemente han existido algunos programas de alcance internacional, como el Programa de Becas Internacionales y el Pathways to Higher Education ambos de la Fundación Ford. Este último no ofrecía becas, sino apoyo académico y psicosocial para lidiar con diferencias lingüísticas, diferencias culturales y sentimientos de soledad y aislamiento que los estudiantes de estos pueblos frecuentemente experimentan en las universidades convencionales. Para responder a esos tipos de sentimientos, en Canadá algunas universidades ofrecen servicios de apoyo a través de la asistencia de consejeros y ancianos en residencia. En Nueva Zelanda, algunas universidades también tienen programas especiales que apuntan a crear un entorno familiar extendido dentro y fuera del campus. En estos y otros países, algunas universidades han establecido centros culturales y sociales que incorporan actividades

de investigación y proyectos desarrollados en asociación con académicos aliados indígenas o no indígenas. Algunos dirigentes indígenas sostienen que los programas diseñados para incluir a estudiantes indígenas en universidades convencionales constituyen mecanismos que alientan la “fuga de cerebros” de comunidades remotas hacia centros urbanos, y que además tienden a “occidentalizar” a los estudiantes. Otros líderes y especialistas indígenas afirman que los programas de este tipo no solo crean oportunidades para individuos, sino que también han logrado aumentar el número de profesionales indígenas que sirven a sus comunidades en diversos campos y han resultado en una mayor presencia de académicos indígenas en universidades convencionales e indígenas (Assembly of First Nations 2010, Black 2013, Didou-Aupetit y Remedi-Allione 2008, Durie 2005, Gomes do Nascimento 2016, Hooker 2009, Souza-Lima y Barroso 2013).

#### **b) Programas especiales de grado, cursos certificados, y centros en universidades y otras IES “convencionales”.**

Existe una diversidad de experiencias de este tipo. Según los casos ofrecen profesorado, licenciaturas, ingenierías, certificados técnicos, diplomaturas, títulos de posgrado. Muchas de estas experiencias están orientadas a la formación de educadores para programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en una variedad de niveles en todo el sistema educativo. Otros apuntan a preparar especialistas en estudios de pueblos indígenas. Otros a formar especialistas en derecho, salud, o agronomía, entre otros campos. Prácticamente todos están abiertos a estudiantes no indígenas también. Aunque existen diferencias significativas entre estos programas a través del mundo, e incluso dentro de un mismo país, con frecuencia sus planes de estudio buscan incluir los idiomas, conocimientos y modos de aprendizaje y producción de conocimientos de los pueblos indígenas. La inclusión de estos tipos de contenidos habitualmente implica la participación de personas de conocimiento y profesionales de los pueblos en cuestión. A continuación menciono solo algunos ejemplos:

En Brasil, entre 2005 y 2013, el Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) del Ministerio de Educación, mediante convocatorias de fondos permitió ofrecer 21 programas especiales dentro de universidades y otros institutos destinados a formar educadores para enseñar en escuelas indígenas. Algunos de ellos han continuado operando luego de ese período de convocatorias especiales (Gomes do Nascimento 2016, Oliveira-Pankararu 2012, Souza-Lima y Barroso 2013). En contraste, en Paraguay, recién en 2016 se ofreció el Primer Diplomado en Educación Intercultural para Docentes Indígenas, el cual fue organizado por el Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica. El dictado de este curso fue posible gracias al apoyo de UNICEF, de la Conferencia Episcopal Italiana y de la Coordinación Nacional de Pastoral Indígena de Paraguay (Gasca y Rehnfeldt 2017).

En África, los avances en este campo son escasos, aunque en la República de Sudáfrica existen proyectos en curso para incluir el conocimiento y los idiomas indígenas en programas en varias universidades,

como es el caso de KwaZulu-Natal y North-West University (Kaya 2013, Nyanhoga 2014). En Australia y Nueva Zelanda, la mayoría de las universidades han realizado esfuerzos para integrar perspectivas indígenas en sus planes de estudios en una amplia gama de disciplinas, aunque los resultados aún resultan insatisfactorios (McConville 2002, Nakata 2007a, 2007b, Tuhiwai-Smith 2008, Warrior 2012). En Canadá, desde 1969, se han creado numerosos programas de Estudios Aborígenes, Indígenas o Nativos en universidades convencionales, algunos de ellos son de licenciatura, otros de maestría y doctorado en una amplia variedad de campos (Assembly of First Nations 2010). Los programas de Estudios Indígenas, Estudios Nativo-Americanos y Estudios Nativos de Alaska abundan en los Estados Unidos y han jugado un importante papel para hacer posible la inclusión de académicos indígenas en las universidades "convencionales". Esos programas también han desempeñado un papel importante en el desarrollo de las relaciones con comunidades indígenas y Colegios Tribales (Tribal Colleges)<sup>3</sup>, así como en atraer y apoyar a los estudiantes indígenas. En los Estados Unidos, desde los inicios del movimiento por los Derechos Civiles, un número considerable de académicos indígenas y no indígenas de estos programas especiales y universidades y colegios tribales han contribuido al desarrollo del campo, mediante labores de docencia, tutoría, investigación y publicaciones. Además, estos académicos han jugado importantes papeles en la discusión de cuestiones éticas, teóricas y metodológicas, así como de políticas del conocimiento, incluyendo racismo epistemológico y otras formas de racismo institucional (Barnhardt and Kawagley 2005, Warrior 2008)

<sup>3</sup> Parece conveniente prevenir un posible malentendido. En Estados Unidos, la palabra "college" (cuya traducción al español es "colegio") es utilizada para designar a ciertos tipos de instituciones de educación superior. Según los casos se usa para designar unidades dentro de universidades, a las que en muchos países latinoamericanos suele llamárseles "escuelas". En otros para designar lo que para simplificar podríamos llamar universidades relativamente pequeñas, que generalmente no ofrecen formación de posgrado, aunque existen muchas excepciones a esta manera de definirlo. En cualquier caso, lo que acá interesa indicar es que se trata de instituciones de Educación Superior. Existe un cierto tipo de colleges, los community colleges, que generalmente ofrecen carreras de dos años de duración. A efectos de las clasificaciones usuales en América Latina serían un cierto tipo de "Terciario" y o de Instituto de Educación Superior. A efectos de la lectura de este texto en América Latina, debe entenderse que en todos los casos se trata de Instituciones de Educación Superior.

### c) Proyectos de docencia, investigación y/o extensión o vinculación social desarrollados en universidades "convencionales" con la participación de pueblos indígenas.

Las regulaciones monoculturales que prevalecen en la mayoría de las universidades desafían la creatividad de innumerables académicos indígenas y no indígenas quienes, ante la inexistencia de programas institucionales, avanzan sus propios proyectos de docencia, investigación y/o vinculación social, sean individuales o en equipos.

Muchas de estas las experiencias orientadas a trabajar con/para comunidades de pueblos indígenas, incluyen modalidades de participación activa de estas, o bien de organizaciones y/o miembros de las mismas. Frecuentemente, se trata de la de ancianos y/o personas sabias, e incorporan sus idiomas, conocimientos y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos. Si bien es cierto que --en la mayoría de los casos-- estos proyectos se sostienen con fondos específicos de corto plazo, en algunas ocasiones ellos han constituido un primer paso para iniciativas más ambiciosas, y además frecuentemente juegan papeles clave en el fortalecimiento de las relaciones con comunidades indígenas, y abren caminos para la incorporación de estudiantes indígenas. No solo esto, sino que, además, en respuesta a situaciones que para el mundo académico resultan novedosas, en el marco de estas experiencias se desarrollan perspectivas teóricas y metodológicas que resultan novedosas. Existen muchas experiencias de estos tipos muy

diversas entre sí, como para mencionar una sola. Mis propias observaciones en campo y reportes de experiencias en numerosos libros, artículos en revistas académicas y noticias en revistas profesionales, hacen que sea imperativo destacar importancia de este tipo de componente "micro" en el campo que nos ocupa. (Barnhardt y Kawagley 2005, Kaya 2013, Mato 2009, Nakata 2007a, 2007b, Tuhiwai-Smith 2008, Warrior 2008, 2012).

#### **d) Alianzas de universidades y otras IES convencionales con organizaciones de pueblos indígenas, y/o con sus propias universidades e IES**

Existen numerosas experiencias de este tipo. Algunas resultan de intereses mutuos, mientras que otras se originan en la necesidad de cumplir con requisitos legales vigentes en ciertos países. Algunas tienen una duración limitada, mientras que otras han conducido a la creación de programas permanentes en universidades convencionales, e incluso a la fundación de colegios o universidades de pueblos indígenas. Estas asociaciones generalmente involucran la participación activa de miembros de pueblos indígenas, ancianos, sabios y académicos. También incorporan sus idiomas, conocimientos y modos de aprendizaje y de producción de conocimiento.

En Perú, AIDSESEP (la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana) desarrolló un programa en asociación con un Instituto Técnico Superior destinado a la capacitación de enfermeros interculturales y otro para la formación de docentes de EIB. En Colombia, la Organización Indígena de Antioquia se asoció con la Universidad de Antioquia para crear un programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra que en poco tiempo se convirtió en parte de los programas regulares de esa universidad (Mato 2009, Mazabel Cuasquer 2018, Olivera Rodríguez 2018).

En Estados Unidos, varios Colegios Tribales han encontrado conveniente establecer alianzas con universidades convencionales para fortalecer su calidad académica. Por ejemplo, el Cheyenne and Arapaho Tribal College con la Southwestern Oklahoma State University y el Pawnee Nation College con Bacone College y la Universidad de Oklahoma (Black 2013, Barnhardt y Kawagley 2005) En Canadá, esto también ocurre aunque en este caso de manera forzada, pues las universidades y otras IES de las Primeras Naciones se ven forzadas a asociarse con instituciones postsecundarias "convencionales" reconocidas para poder acceder a financiación, emitir diplomas y garantizar que cuando sus estudiantes desean transferirse a otras instituciones las notas obtenidas sean debidamente reconocidas por las universidades de acogida. Esta condición desde luego ha sido y es un tema conflictivo (Consortio de los Institutos Aborígenes 2005).

#### **e) Universidades e IES interculturales e indígenas**

La heterogeneidad de este campo desafía el uso de categorías estrictamente definidas y mutuamente excluyentes. Hace necesario valorar los matices. Como resultado de las luchas de larga data del Movimiento Indio Americano (*American Indian Movement*) en los Estados

Unidos, y más ampliamente del Movimiento de Derechos Civiles (*Civil Rights Movement*), en ese país actualmente existen más de cuarenta Universidades y "Tribales Colleges" (TCs) gestionados de manera directa por organizaciones de pueblos indígenas. El más antiguo de ellos es el Navajo Community College (que actualmente se llama Dine College), el cual inició actividades en 1968. Entre ese año y 1972 se establecieron otros cinco Tribal Colleges. En 1972, los presidentes (en Estados Unidos la máxima autoridad de una universidad se llama "presidente", en lugar de "rector" como en América Latina) de esos primeros Tribal Colleges crearon el ya mencionado American Indian Higher Education Consortium – AIHEC (Consortio de Educación Superior Indígena Americana), que actualmente cuenta con 36 instituciones miembro en los Estados Unidos y además una en Canadá. Estos Tribal Colleges buscan proporcionar educación de calidad y culturalmente apropiada, así como las habilidades requeridas para que sus egresados puedan manejarse tanto en contextos indígenas como de la sociedad dominante. Actualmente, estas 36 instituciones atienden un total de aproximadamente 30.000 estudiantes. La mayoría de ellos son residentes de las reservas tribales, pero también atienden a muchos otros que viven en las ciudades aledañas, incluidos estudiantes no indígenas. El gobierno federal provee apoyo financiero significativo a los Tribal Colleges. Si bien este apoyo es muy importante, los estudiosos del tema destacan que resulta notablemente inferior al que brinda a instituciones convencionales comparables (Black 2013).

En Canadá, hay más de cincuenta colleges (colegios postsecundarios) y otros tipos de IES legalmente establecidos que han sido creados y son controlados por organizaciones indígenas. La First Nations University, antes conocida como Saskatchewan Indian Federated College, se ha ganado reconocimiento internacional, entre otras razones, por haber formado a estudiantes indígenas de varios países extranjeros. Sin embargo, estas instituciones están atrapadas por un enredo jurisdiccional particular entre las leyes federales y provinciales. Con algunas excepciones, se ven forzados a establecer asociaciones con las instituciones "convencionales" para emitir diplomas y garantizar la portabilidad de las credenciales de sus estudiantes a las universidades "convencionales". Además, en muchos casos dependen de la aprobación de las agencias estatales para realizar cambios y mejoras en su currículo. Su lucha por el "reconocimiento" federal y estatal es uno de los temas más destacados en la agenda de los mecanismos de colaboración interinstitucionales que estas instituciones han creado; como por ejemplo: National Association of Indigenous Institutions of Higher Education, and the Indigenous Adult & Higher Learning Association (Consortio de los Institutos Aborígenes 2005, Asamblea de las Primeras Naciones 2010).

Viene al caso destacar que en Canadá se ha abierto un período promisorio en lo que respecta al campo que nos ocupa. El 21 de septiembre de 2017, Justin Trudeau, Primer Ministro de ese país, ofreció ante la Asamblea General de las Naciones Unidas un discurso de fuerte auto-crítica acerca del trato que Canadá había dado a los pueblos indígenas. En ese discurso enfatizó la importancia de la deuda histórica de la sociedad y el Estado canadiense con los pueblos indígenas

de ese país. Junto con esto expresó la decisión de su gobierno de dar especial apoyo a las demandas y propuestas educativas de esos pueblos, incluyendo en esto significativos compromisos económicos<sup>4</sup>. Hoy en día todas las universidades y otras IES canadienses están trabajando con estos propósitos. Algunas de ellas ya venían haciéndolo, otras apenas comienzan, pero el caso es que este es un tema saliente de sus agendas. Seguramente les falta mucho por lograr, pero al menos el tema está explícitamente planteado. Para poder valorar apropiadamente las circunstancias puede ser útil apuntar que la población indígena de Canadá (incluyendo los tres componentes que en ese país se consideran a estos efectos: Primeras Naciones, Metis, e Inuit) representa el 3,3% del total nacional. Es decir, que es proporcionalmente semejante a la de Colombia y Venezuela, apenas superior a la de Argentina y Costa Rica, y significativamente inferior a la de Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua y Panamá.

En Nueva Zelanda, las luchas del pueblo maorí dieron como resultado la creación de un tipo particular de institución terciaria indígena llamada Wānanga, que es formalmente reconocida por el Estado y recibe fondos de este. Según la enmienda del Acta de Educación de 1989, una wananga es una institución de educación superior que se caracteriza porque en ella las actividades de enseñanza e investigación mantienen, avanza y diseminan conocimiento, desarrollan independencia intelectual, y apoyan la aplicación del conocimiento respetando la tradición maorí, y en concordancia con la costumbre maorí. Actualmente en Nueva Zelanda existen tres Wānanga, las cuales en total sirven a más de 50,000 estudiantes. La relación entre las wanangas y la Autoridad de Calidad Educativa está institucionalmente encuadrada y cuenta con participación de representantes del pueblo maorí para asegurar que el desarrollo de esta interesante experiencia educativa respete los lineamientos maoríes (Durie 2005).

En Noruega, el Sami University College (SUC), establecido en 1989, es una institución indígena dedicada a promover el idioma, la cultura y la vida comunitaria del pueblo sami. Es reconocido y financiado por el estado, y el sámi es su principal lengua de enseñanza, investigación y administración.

En América Latina, la diversidad de arreglos institucionales es notable:

En Colombia, la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN) fue fundada en 2003 por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y forma parte de su estructura. Esta organización indígena, fundada en 1971, es la autoridad tradicional de los pueblos indígenas del departamento de Cauca, oficialmente reconocida por el gobierno nacional colombiano. En virtud de las normativas vigentes, la Secretaría de Educación del Departamento del Cauca reconoce al CRIC como la autoridad educativa para los pueblos indígenas de ese Departamento, y en este sentido a la UAIIN. El Ministerio de Educación Nacional aún no ha reconocido oficialmente a esta universidad (Mazabel Cuasquer 2018). No obstante, en junio de 2018, dicho Ministerio aprobó el estudio de factibilidad socioeconómica que en Colombia constituye el primer paso necesario para que una universidad pueda ser plenamente reconocida; conviene destacar que el estudio en cuestión incluyó la

<sup>4</sup> <http://pm.gc.ca/eng/news/2017/09/21/prime-minister-justin-trudeaus-address-72th-session-united-nations-general-assembly>

evaluación de diversos indicadores de "calidad académica"<sup>5</sup>.

En Ecuador, en 2005, tras 9 años de intenso trabajo técnico y de movilización política, la "Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi" (**UINPI-AW**) fue reconocida por el Consejo Nacional de Educación Superior y pasó a formar parte del Sistema Nacional de Educación Superior. Pero en 2013, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior suspendió sus actividades tras un cuestionable proceso de evaluación argumentando que no poseía suficientes docentes con grado de "PhD" (notablemente el documento oficial en este país de habla hispana no hace referencia al título de "Doctor", sino al de "PhD"), ni bibliotecas y otras instalaciones apropiadas, a juicio de ese organismo. En contraste, la evaluación no valoraba que esta universidad desarrollara procesos de aprendizaje en las comunidades, aprovechando los conocimientos de ancianos y otras personas de conocimiento de las comunidades. En este sentido su modo de trabajo era muy semejante al de la UAIIN del CRIC. Pero a diferencia de esta última no formaba parte integral de una organización indígena, sino que su creación fue promovida por solamente un sector de la CONAIE (Confederación de Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador), lo cual en cierto modo la colocaba en una situación políticamente más débil frente a la embestida del gobierno del entonces presidente Correa, quien sostuvo fuertes disputas con el movimiento indígena ecuatoriano, asociadas a su modelo de desarrollo extractivista. Desde entonces esta universidad continuó actividades bajo el nombre de Pluriversidad Amawtay Wasi, en calidad de organización comunitaria dedicada a las investigaciones y saberes originarios, lo cual no le permitía ofrecer formación ni otorgar títulos (Mato 2014, Tuaza 2018, **UINPI-AW** 2004). No obstante, el 15 de mayo del 2018, ya culminado el período de gobierno del presidente Correa, la Asamblea Nacional del Ecuador, aprobó por mayoría absoluta la Ley Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior, según la cual la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi" se transforma en una "institución de educación superior pública, de carácter comunitario, autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica" (según lo establece la Disposición General Quinta de esta Ley), cuya máxima autoridad por un período transitorio de tres años será la Comisión Gestora, en la cual participarán representantes de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de la República y de la CONAIE, y sus actividades serán financiadas con cargo al presupuesto General del Estado (según lo establece la Disposición Reformatoria 6ta de esta Ley)<sup>6</sup>.

En Bolivia, en 2008, se estableció el sistema de tres Universidades Indígenas Bolivianas Interculturales y Productivas Comunitarias (UNIBOL). Estas universidades fueron creadas por un decreto firmado por el presidente Evo Morales. Estas universidades no están gobernadas por ninguna organización de pueblos indígenas, sino por una junta que incluye algunos representantes de estos pueblos, así como del Ministerio de Educación y de diversos sectores sociales. Sin embargo, estas instituciones suelen ser consideradas "universidades indígenas" por los pueblos indígenas locales y también por otras universidades indígenas. (Choque Quispe 2018).

<sup>5</sup> El avance en el reconocimiento de la UAIIN se produjo cuando este artículo ya estaba aprobado y en proceso de publicación. Este autor fue informado al respecto directamente por el equipo de la UAIIN. La primer nota de prensa sobre este reconocimiento fue publicada por el diario El Nuevo Liberal (Popayán) bajo el título "Mineducación reconoce a la Uaiin como primera universidad indígena pública en Colombia", el 18-06-2018 (ver: <http://elnuevoliberal.com/mineducacion-reconoce-a-la-uaiin-como-primer-a-universidad-indigena-publica-en-colombia/#ixzz5loGn3qil>)

<sup>6</sup> La reforma de esta Ley se produjo el 15-05-2018, cuando este artículo ya había sido enviado a la revista. El autor cuenta con el texto de la ley por gentileza del Dr. Luis Fernando Sarango Macas, Pushak de la Pluriversidad Amawtay Wasi, pero al momento de agregar esta nota al pie el texto de esta nueva ley aún no está disponible en Internet. Para información preliminar ver: <http://ecuadoruniversitario.com/noticias-universitarias/reformas-a-la-loes-establece-nuevos-fines-de-la-educacion-superior/>

En Nicaragua se presenta una situación marcadamente diferente de las anteriores. Allí, las luchas autonómicas que en 1987 llevaron a que la Asamblea Nacional aprobara el régimen de autonomía regional, hicieron posible que las iniciativas de intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes de esas regiones condujeran a la creación y reconocimiento de dos universidades muy particulares, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y la Bluefields Indian and Caribbean University (BICU). Ambas universidades tienen carácter regional, comunitario e intercultural, y son reconocidas como tales por el Consejo Nacional de Universidades (CNU), y evaluadas por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) a través de criterios y modalidades de evaluación participativas y consonas con la idea de interculturalidad. Creada en 1992 por liderazgos locales, la URACCAN inició actividades en 1995. Actualmente tiene una matrícula superior a los 8.000 estudiantes, en carreras de grado como Medicina Intercultural, Enfermería Intercultural, Psicología en contextos multiculturales, Sociología con mención en autonomía, Educación intercultural bilingüe, y ocho maestrías, en campos tales como Cosmovisiones del Buen Vivir/Vivir Bien con énfasis en cambio climático, Comunicación intercultural, Antropología, Salud intercultural, entre otras. La BICU tiene con una matrícula semejante a la de URACCAN y ofrece 40 carreras, incluyendo Medicina, Administración de empresas, Contaduría, Derecho, Enfermería e ingenierías, entre otras y maestrías en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible, Formulación y Gestión de Proyectos, entre otras. Tanto BICU como URACCAN son universidades públicas, y reciben recursos del estado (Hooker 2018, Zúñiga Muñoz 2018).

En Guatemala existen dos universidades indígenas comunitarias creadas por iniciativa de académicos mayas. Son la Universidad Maya – Ixil, creada en región del Quiché en 2011 y la Universidad Maya – Kaqchiquel, fundada en 2014, en los departamentos de Chimaltenango y Sacatepéquez. Ambas cuentan con el apoyo político de autoridades indígenas locales y el respaldo jurídico de acuerdos comunitarios que las legitiman. Sus ofertas de formación están orientadas al fortalecimiento identitario de estos pueblos. No son reconocidas por el Estado guatemalteco, y para la certificación de sus cursos y títulos universitarios se apoyan en convenios de cooperación con la Universidad Evangélica de Nicaragua “Martin Luther King”. La Universidad Ixil ofrece la carrera de Técnico de Desarrollo Rural. La Universidad Maya Kaqchiquel ofrece la Licenciatura y Profesorado en Enseñanza del Idioma Kaqchiquel e Historia, la Licenciatura en Investigación Social e Interculturalidad, la Licenciatura en Medicina General Naturopráctica, Ingeniería en Arte Textil, Ingeniería en Recursos Ambientales y Agropecuarios, Intérprete y Traductor de Idioma Kaqchiquel (Zúñiga Muñoz 2018).

En México, la Secretaría de Educación Pública federal en 2003 creó la primera “Universidad Intercultural” de un sistema federal, que actualmente abarca doce instituciones. Uno de ellos es la Universidad Veracruzana Intercultural, que tiene un doble estatus, un caso particular porque forma parte de la Universidad Veracruzana, una universidad autónoma mexicana ampliamente reconocida. Si bien estas universidades interculturales han sido creadas especialmente para “estudiantes

indígenas”, también aceptan estudiantes no indígenas, y su plan de estudios incluye conocimientos tanto indígenas como no indígenas. Por otra parte, en México también existen otras universidades e IES que no forman parte de dicho sistema estatal. El Instituto Superior Intercultural Ayuuk, en el estado de Oaxaca, se sostienen por los esfuerzos de la comunidad y organizaciones locales, así como del Sistema Universitario Jesuita. Otras experiencias han sido impulsadas y sostenidas por alianzas entre comunidades indígenas y organizaciones de la sociedad civil, como, por ejemplo, la Universidad Indígena Campesina en Red, el Instituto Intercultural Ñõño, o la Universidad de los Pueblos del Sur, que continúan avanzando pese a no recibir ningún tipo de apoyo gubernamental (Hernández Loeza 2018).

Por otra parte, la Universidad Indígena Intercultural fue establecida en 2007 por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, que es una agencia multilateral con sede en La Paz, gobernada por una Asamblea constituida paritariamente por representantes de gobiernos y de organizaciones indígenas de toda América Latina. Esta universidad lleva a cabo su trabajo a través de cuatro redes. Una de ellas incluye universidades convencionales de varios países de América Latina y España. Otra está constituida por sus propios graduados. Una tercera red está constituida por un grupo de conocidos líderes e intelectuales indígenas nucleados en la Cátedra Indígena Intercultural. La cuarta red, es la llamada Red de Universidades Interculturales, Indígenas y Comunitarias de Abya Yala que incluye varias universidades indígenas de la región, entre otras las ya mencionadas UAIIN, URACCAN, las tres UNIBOL y la UINPI-AW (Hooker 2018).

Conviene destacar que la idea de “interculturalidad”, que es un término que en América Latina aparece en los nombres de buena parte de las universidades indígenas, como también de algunas creadas por los Estados, es objeto de disputas entre las interpretaciones y prácticas de los estados y las de las de intelectuales, dirigentes y organizaciones indígenas (Choque-Quispe 2015, Fondo Indígena 2012, Hooker 2009, Mateos-Cortés y Dietz 2015, Mato 2008, 2014, Palechor 2016, Schmelkes 2008).

#### 4. ASOCIACIONES, CONFERENCIAS, PUBLICACIONES Y DEBATES EN CURSO

La mayoría de las experiencias mencionadas anteriormente forman parte de un campo de relaciones cada vez más internacionalizado y dinámico que abarca la construcción de organizaciones y redes, la realización de conferencias académicas e interinstitucionales, la publicación de libros y revistas, la circulación de académicos y estudiantes, y el desarrollo de diversos debates conceptuales.

Las ya mencionadas AIHEC en los Estados Unidos y la RUIICAY en América Latina son solo ejemplos destacados de un movimiento de construcción de organizaciones más amplio. En Canadá, por ejemplo, cabe resaltar la labor de la Canadian Indigenous and Native Studies Association, y de la National Association of Indigenous Institutions

of Higher Education, entre otras. En Estados Unidos, destaca la proyección de la *Native American and Indigenous Studies Association* - NAISA, establecida en 2009. Esta asociación actualmente cuenta con la participación de aproximadamente un millar de miembros individuales, provenientes de más de una docena de países, buena parte de los cuales pertenecen a alguno de las decenas de pueblos representados en ella. NAISA publica una revista académica y en mayo de 2018 celebrará su 12da reunión anual; para la realización de estas reuniones ha venido contando con el apoyo de varias universidades de Estados Unidos y Canadá.

A lo largo de los años, estas y otras asociaciones, así como otros diversos arreglos interinstitucionales, han organizado numerosas conferencias centradas en cuestiones académicas, institucionales y normativas. Durante la VI World Indigenous Peoples' Conference on Education (VI Conferencia Mundial de Pueblos Indígenas sobre Educación) realizada en 2002 en Calgary, Canadá, se realizó la presentación pública del inicio del World Indigenous Nations Higher Education Consortium -WINHEC (Consortio de Educación Superior de las Naciones Indígenas del Mundo, con la participación activa de varios pueblos indígenas de Australia, Canadá, Estados Unidos, Noruega y Nueva Zelanda, así como de la ya mencionada AIHEC y las tres Wānanga de Nueva Zelanda. Desde entonces, WINHEC ha ganado el apoyo de universidades indígenas de otros países. Además, ha creado un proceso de acreditación mundial para universidades indígenas, y en 2013 fundó la World Indigenous Nations University.

A escala latinoamericana, actualmente operan varias redes en este campo. Las ya mencionadas cuatro redes constitutivas de la UII. Adicionalmente, la *Red de Formadores en Educación Intercultural para América Latina*, constituida en 2014, es una red internacional e carácter inter-personal que reúne investigadores, docentes y estudiantes, de varios países con experiencia o interés en el tema<sup>7</sup>. Por otra parte, también en 2014 se estableció la Red Interuniversitaria de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes (Red ESIAL), una red de carácter inter-institucional, que comenzó a trabajar con menos de veinte universidades de siete países y que en 2018 incluye la participación de 50 instituciones de diez países. Hacia fines de 2017 la Red ESIAL ya había organizado cuatro coloquios internacionales, y publicado tres libros colectivos, con participación de más de un centenar de autores de doce países, buena parte de los cuales son miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes<sup>8</sup>. También existen algunas redes de alcance nacional. En Chile, catorce universidades con experiencia en este campo en 2014 constituyeron la Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI). Esta red regularmente sostiene seminarios y otras actividades en colaboración, entre las cuales destaca que hacia fines de 2017 ya había organizado cuatro congresos internacionales sobre el tema<sup>9</sup>. En Brasil, operan dos redes inter-institucionales. Una de ellas es la Rede de Saberes, creada en 2005 por iniciativa de dos universidades del estado de Mato Grosso do Sul, que actualmente reúne a cuatro universidades de ese mismo estado (Aguilera Urquiza y Casaro Nascimento 2016). La otra es el proyecto "Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras", con sede en la Universidade de Brasília

<sup>7</sup> Ver: <http://redfeial.org.mx/red.html>

<sup>8</sup> Ver: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>

<sup>9</sup> Ver: <https://www.facebook.com/redriedi/>

(Gomes do Nascimento 2018). En México, en 2014 se creó la Asociación Nacional de Universidades Interculturales (ANUI) en reemplazo de un mecanismo de colaboración, anterior llamado la Red de Universidades Interculturales (REDUI) (Hernández Loeza, 2018). Esta red nuclea a las doce universidad interculturales creadas (o transformadas en tales) por la Secretaría de Educación Pública de ese país. También en México se creó en 2006 una red de carácter inter-personal, la Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, conformada por exbecarios del "International Fellowships Program" (IFP) de la Fundación Ford, que en ese país operó entre 2002 y 2012 mediante un convenio con *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-CIESAS* (Navarrete 2013).

Este campo se constituye y enriquece permanentemente con la publicación de libros de investigación y de elaboración teórico-conceptual que según los casos son producidos por autores individuales, o resultan de esfuerzos colectivos. No es posible dar cuenta en estas páginas de tan cuantiosa producción bibliográfica. En cambio, es factible mencionar la publicación sostenida de un número considerable de revistas académicas, lo cual resulta de especial interés porque cada una de ellas involucra la participación de un número significativo de colegas, incluyendo quienes conforman los comités editoriales, quienes participan en los consejos asesores y en los cuerpos de pares dictaminadores, como, desde luego, las autoras y autores de los artículos. En este sentido, cada revista puede ser vista también como una red de colaboración académica. Adicionalmente, conviene notar que un rasgo distintivo frecuente en las revistas de este campo es la creación de muchas de ellas ha sido impulsada por académicos, intelectuales y/o dirigentes indígenas, o bien a partir de relaciones de colaboración entre estos y sectores académicos que no se auto-identifican como tales, pero sí con las luchas y propuestas de estos pueblos. Esto generalmente se expresa no solo en la participación de referentes de pueblos indígenas en los comités editoriales y consejos asesores, sino también en que además de publicar artículos que cabe calificar como de interés académico general, suelen publicar estudios sobre temas relevantes para las luchas y agendas sociales y políticas de los pueblos indígenas, como también sobre aspectos éticos, políticos, conceptuales, epistemológicos y de método de especial interés para el avance del campo que nos ocupa.

Algunos ejemplos salientes de estos tipos de actividad editorial son las revistas en lengua inglesa: *Canadian Journal of Native Education*, publicada en Canadá, *Australian Journal of Indigenous Education*, publicada en Australia, *MAI Journal e International Journal of Indigenous People*, ambas publicadas en Nueva Zelanda. En tanto, en Estados Unidos se publican las revistas *Wicazo Sa Review*, *American Indian Law Review*, *American Indian Culture and Research Journal*, *The American Indian Quarterly*. En ese mismo país, desde 1989, la ya mencionada AIHEC publica el *Tribal College Journal*, una revista que además de artículos de investigación, también incluye noticias y ensayos sobre temas de interés para la vida de los *Tribal Colleges* y más en general de los pueblos indígenas. También en Estados Unidos, y en lengua inglesa, pero con foco en América Latina, se publica la revista *Latin American*

and *Caribbean Ethnic Studies* (LACES), estrechamente vinculada a la sección "Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples" (ERIP), de la Latin American Studies Association (LASA).

En algunos países de América Latina, existen varias revistas que articulan intereses académicos con los de pueblos indígenas. En Brasil cabe resaltar la trayectoria de varias revistas: *Tellus* publicada desde 2001 por la Universidade Católica Dom Bosco; *Espaço Ameríndio* publicada desde 2007 por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul; *Articulando e Construindo Saberes* publicada desde 2016 por la Universidade Federal de Goiás; e *Interethnic@ - Revista de estudos em relações interétnicas*, publicada desde 1997 por la Universidade de Brasília. En Ecuador, hay que destacar la revista *Amawtay*, publicada desde 2014 por la Pluriversidad "Amawtay Wasi" (continuidad de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi", como se mencionó anteriormente en este artículo). En Perú, en tanto, se debe mencionar la revista *Alteritas Revista de Estudios Socioculturales Andino Amazónicos*, publicada desde 2012 por la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. En Chile, la revista *Cuadernos Interculturales* fue publicada entre 2003 y 2014, por la Universidad de Valparaíso y finalmente su último número fue publicado en 2015 por la Universidad de Playa Ancha. También en Chile, la revista *Uturunku Achachi Revista de Pueblos y Culturas Originarios*, fue publicada entre 2012 y 2015 por la red Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humanidades. Adicionalmente, debe tenerse en cuenta que existe un buen número de revistas publicadas por organizaciones indígenas y otros tipos de asociaciones constituidas por intelectuales indígenas, que publican revistas que además de noticias y notas de opinión, frecuentemente incluyen también artículos de investigación y de elaboración conceptual. Ejemplos de publicaciones de este tipo son la revista *Pukará, cultura, sociedad y política de los pueblos originarios*, publicada desde 2012 en La Paz, Bolivia; y la revista *Atuqpa Chupan*, publicada desde 2011 en lengua quechua, en Lima, por la organización sin fines de lucro homónima, constituida por académicos provenientes de varias universidades peruanas.

En cualquier caso, debe enfatizarse que tanto en América Latina como en Australia, Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelanda, los académicos del campo que nos ocupa no solo publican en revistas que cabe considerar parte del mismo, sino también en prestigiosas revistas de otros campos y disciplinas, especialmente en revistas de Antropología, Educación, Lingüística, Historia, Geografía, Ciencias Políticas, Literatura, Ecología, entre otras áreas disciplinarias e interdisciplinarias. Junto con esto hay que señalar, que un buen número de revistas académicas interdisciplinarias y/o de las disciplinas antes mencionadas han mostrado valoración por los temas y enfoques del campo que nos ocupa, lo cual se expresa en la publicación no solo de artículos particulares, sino incluso de *dossiers* y números temáticos.

Entre las revistas académicas latinoamericanas que recientemente han publicado *dossiers* o números temáticos dedicados a este campo, cabe mencionar los casos de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, publicada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, que en 2016 dedicó la sección temática de su número 70 a presentar

una colección de ensayos titulada "Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década"; la *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, publicada por la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina), que en 2016 dedicó su número 8 completo a ofrecer una colección de artículos sobre "Pueblos indígenas y Educación superior: Indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil"; la *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, publicada por la Universidad Nacional de Salta (Argentina), que en 2016 dedicó el "dossier" del número 1 de su volumen 4 a presentar estudios sobre "Educación superior y jóvenes indígenas. Aportes a la discusión desde un abordaje etnográfico", y el del número 2 del mismo volumen ofrecer una colección de artículos sobre "Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina"; la revista *Educación Superior y Sociedad*, publicada por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), que en 2017 dedicó su número 20 a artículos sobre "Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina"; la revista *Anthropologica*, publicada por la Pontificia Universidad Católica del Perú, que en 2017 dedicó su número 39 a presentar una colección de artículos sobre "Jóvenes Indígenas, Interculturalidad y Educación Superior en México y Perú"; y la revista *Alteridad, Revista de Educación*, publicada por la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador), que en 2018 dedicó la sección monográfica del número 1 de su volumen Vol. 13 a presentar una colección de estudios sobre "Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina".

Si bien los enfoques, contextos y perspectivas particulares varían de una revista a otra, y desde luego entre autores individuales, todos ellos están generando contribuciones epistemológicas, metodológicas, éticas y políticas significativas derivadas de las experiencias de los pueblos indígenas. Entre los asuntos, conceptos y temas críticos más frecuentemente en juego, cabe destacar los relacionados con territorio, desplazamientos forzados, descolonización, racismo, conocimiento indígena, lengua, oralidad, aprendizaje situado, derechos colectivos de propiedad intelectual, colaboración en investigación intercultural y aplicada, relaciones entre investigación y necesidades específicas de pueblos y comunidades indígenas. Es importante destacar que las investigaciones generadas desde este campo no solo informan debates importantes dentro del mismo, sino que también han despertado el interés de académicos y profesionales en Antropología, Educación, Historia, Geografía, Derecho, Literatura, Ciencias Políticas, Filosofía, Medicina, Economía, Agronomía, y otras áreas disciplinarias e interdisciplinarias (Barnhardt y Kawagley 2005, Kaya 2013, Mato 2008, Nakata 2007a, 2007b, Rigney 2006, Tiwani-Smith 2008, Warrior 2008).

## 5. PERSPECTIVAS

Teniendo en cuenta los avances legales relativamente recientes en los derechos de los pueblos indígenas, así como el número aún relativamente modesto pero creciente de miembros de pueblos indígenas que se gradúan en diversos niveles educativos, es plausible esperar

que en un futuro cercano este ya importante y heterogéneo campo de experiencias y de prácticas de investigación y enseñanza-aprendizaje aumentará tanto su importancia cuantitativa como su influencia en otros componentes del sector de la Educación Superior.

Así mismo, es de esperar que estos últimos procesos, combinados con el creciente número de académicos indígenas y su ascendente capacidad para cuestionar las formas convencionales de Educación Superior, así como con el avance de diversas tendencias de auto-reflexión crítica que en las últimas décadas han venido dándose desde diversas disciplinas académicas, contribuyan al desarrollo de formas innovadoras de Educación Superior Intercultural en general y de Universidades Interculturales en particular, así como de Universidades y otras IES indígenas o "propias", como suele hacerse a referencia a ellas desde las organizaciones indígenas.

Finalmente, también resulta plausible esperar que crezca la incidencia que el trabajo en este campo viene teniendo en el de algunas disciplinas académicas respecto de la necesidad de que las prácticas académicas superen los límites de la llamada "Torre de Marfil" y se vinculen de maneras comprometidas y efectivas con las necesidades y demandas de las sociedades de las que forman parte; especialmente con las de los pueblos indígenas y afrodescendientes y otros sectores sociales que han resultan especialmente perjudicados por la forma en que se ha construido este mundo del que formamos parte.

En este sentido, puede resultar sugerente terminar este texto recordando las palabras que Vine Deloria Jr., influyente intelectual del pueblo sioux, quien en 1969 escribiera: "Las teorías abstractas crean acciones abstractas" (1988: 86) [...] "La academia y sus productos continúan volviéndose más irrelevantes para las necesidades de las personas" (1988: 93) (mi traducción, D.M.).

## REFERENCIAS

- Aboriginal Institutes' Consortium (2005). *Aboriginal Institutions of Higher Education. A Struggle for the Education of Aboriginal Students, Control of Indigenous Knowledge, and Recognition of Aboriginal Institutions*. Toronto: Canadian Race Relations Foundation.
- Aguilera Urquiza, A. H. y A. Casaro Nascimento (2016). Rede de saberes. A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. En D. Mato, coord., *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. (pp.131-150). Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Assembly of First Nations (2010). Taking Action for First Nations Post-secondary Education: Access, opportunity, and outcomes discussion paper. Ottawa.
- Barnhardt, R. y Kawagley, A.O. (2005). Indigenous Knowledge Systems and Alaska Native Ways of Knowing. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(1): 8–23.
- Black, V. (2013). *Tribal Colleges and Universities: Perceptions of Presidents and Students*. Dissertation Submitted to the Graduate

- Faculty of the University of Georgia in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Choque Quispe, M. E. (2015). Educación Superior Indígena basada en saberes y conocimientos propios en Bolivia. En D. Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y Experiencias*. (pp.: 47-72). Saénz Peña: EDUNTREF.
- Deloria, V. Jr. (1988). *Custer Died For Your Sins: An Indian Manifesto*. New York: Macmillan (1ra. Ed. 1969)
- Didou-Aupetit, S. y Remedi-Allione, E. (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.
- Durie, M. (2005). Indigenous Higher Education: Māori Experience in New Zealand. An Address to the Australian Indigenous Higher Education Advisory Council. Canberra (11-01-2005).
- Fondo Indígena (2012). *El desafío de interculturalizar la educación superior. La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural para América Latina y El Caribe*. La Paz: Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe.
- Gasca, H. y Rehnfeldt, M. (2017). *Construyendo la Educación Intercultural Indígena: Una propuesta para formación docente*. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción y Coordinación Nacional de Pastoral Indígena.
- Gomes do Nascimento, R. (2016). Formação de Professores Indígenas no Brasil: O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas. En D. Mato. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp.: 151-166). Saénz Peña (Buenos Aires) y México DF: EDUNTREF y Universidad Nacional Autónoma de México
- Hernández Loeza, S. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México. En D. Mato, coord. *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. (pp.: 224 - 247) Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Hooker, A. (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* (pp. 279-301). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Hooker, A. (2018). Universidades e Instituciones de Educación Superior Indígenas, Interculturales, Afrodescendientes y Comunitarias en América Latina. En D. Mato, coord. *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. (pp.: 298 - 320) Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Kaya, H. (2013). Integration of African Indigenous Knowledge Systems into Higher Education in South Africa: Prospects and Challenges. *Alternation* 20(1): 135-153
- Mateos Cortés, L. and G. Dietz (2015). ¿Qué de intercultural tiene la

- ‘universidad intercultural’? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano” *Relaciones* 141, pp. 13-45.
- Mato, D. (2008). No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades* 18(35):101-116
- Mato, D. (2009). Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos 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. 11-64).
- Mato, D. (2014). Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* Vol. 14.: 17-45
- Mato, D., coord. (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, D., coord. (2018). *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Mazabel Cuasquer, M.M. (2018). Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia. En D. Mato, coord. *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. (pp.: 170 - 198). Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- McConville, G. (2002). Regional Agreements, Higher Education and Representations of Indigenous Australian Reality: Why Wasn't I Taught That in School?. *The Australian Universities' Review* 45(1): 15-24.
- Nakata, M. (2007a). *Disciplining the Savages: Savaging the Disciplines*. Canberra: Aboriginal Studies Press, Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies.
- Nakata, M. (2007b). Cultural Interface. *Australian Journal of Indigenous Education*, Volume 36, Supplement, pp.: 7-14.
- Navarrete, D. (2013). Becas de posgrado para estudiantes indígenas: un programa no convencional en México. *Cadernos de Pesquisa*, 43(150): 968-985.
- Nyanchoga, S. (2014). Politics of Knowledge Production in Africa: A Critical Reflection on the Idea of an African University in Sustainable Development. *Developing Country Studies* 4(18): 57-66.
- Oliveira Pankararu, M. D. (2012). As políticas públicas de Educação Superior para indígenas e afrodescendentes no Brasil. Perspectivas e desafios. En Daniel Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas, y prácticas* (pp.: 139-176). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Olivera Rodríguez, I. (2018) Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en el Perú: Avances y desafíos en el marco actual de las políticas. En D. Mato, coord. *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. (pp.: 248 - 275) Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- Palechor-Arévalo, L. (2016). La Cátedra Indígena Intercultural, un esfuerzo de visibilización de saberes, sabidurías, tecnologías y conocimientos indígenas. En D. Mato. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp.: 69-84). Saézn Peña (Buenos Aires) y México DF: EDUNTREF y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rigney, L. I. (2006). Indigenous Australian views on knowledge production and Indigenist research. En J. E. Kunnie & N. I. Goduka (coords.) *Indigenous peoples' wisdom and power: Affirming our knowledge through narratives* (pp.: 32-49). Surrey: Ashgate Publishing Ltd.
- Schmelkes, S. (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* (pp.: 329-338). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Souza-Lima, A. C. y M. Barroso, eds. 2013. *Povos indígenas e universidade no Brasil : contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro : E-papers. 2013.
- Tuaza, L. A. (2018). Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Ecuador. En D. Mato (coord.) *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. (pp.: 199 - 223) Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Tuhiwai-Smith, L. (2008 [1999]). *Decolonizing Methodologies-Research & Indigenous Peoples*. London: Zed Books and Dunedin (New Zealand): University of Otago Press.
- UINPIAW- Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (2004). *Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna / Aprender en la sabiduría y el buen vivir / Learning Wisdom and the Good Way to Live*. Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi.
- Warrior, R. (2008). Organizing Native American and Indigenous Studies. *PMLA*, 123(5):1683-1691.
- Warrior, R. (2012) Native Higher Education in the United States and Canada. A Report for the Review of Higher Education Access and Outcomes for Aboriginal and Torres Straits Islanders. [https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/warrior\\_2012.pdf](https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/warrior_2012.pdf)
- Zúñiga Muñoz, X. (2018). Persistencias coloniales, aperturas y desafíos para la educación superior en Centroamérica. En D. Mato (coord.) *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. (pp.:115 - 141) Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.