

# Racismos y educación superior en Indo-Afro- Latinoamérica

coords.

Gabriela Czarny

Cecilia Navia

Saúl Velasco

Gisela Salinas

Esta obra contó con el apoyo financiero de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México, para el proyecto Erradicación del Racismo en la Educación Superior, aprobado en la convocatoria emitida por la Secretaría Académica para proyectos de investigación sobre racismo, no discriminación y problemas socioeducativos en la población indígena afrodescendiente y en otros colectivos racializados, 2022, con número 10-62-2.

Esta obra fue dictaminada por pares académicos en un formato de doble ciego.

//

Doi: 10.54871/upn23r10

Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica / Gabriela Czarny ... [et al.] ; Coordinación general de Gabriela Czarny ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Ajusco, México : Universidad Pedagógica Nacional, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-556-4

1. Racismo. 2. Educación Superior. 3. Formación Docente. I. Czarny, Gabriela II. Czarny, Gabriela, coord.

CDD 301

Diseño de tapa: Dominique Cortondo Arias

Diseño del interior y maquetado: Eleonora Silva

Corrección: Rosario Sofía

## Capítulo 11

# Contextualizar y desagregar la idea de “racismo estructural” para erradicar el racismo en la educación superior<sup>1</sup>

*Daniel Mato*

■ Doi:10.54871/upn23r1k

El racismo, como ideología y régimen de poder constitutivo del Mundo Moderno, es una causa crucial de las desigualdades generalizadas en todas las sociedades contemporáneas. Como ideología, descansa en el supuesto de que los seres humanos serían clasificables en “razas” y que algunas de ellas serían “superiores” a otras. En América Latina,<sup>2</sup> esta ideología y régimen de poder se remontan al período

<sup>1</sup> Este texto es una versión ampliada del capítulo de mi autoría, “Ethnicity/Race, Language and Inequality in Higher Education”, en Ronaldo Munck, Yadira Pinilla, Rita Hodges y Cathy Bartsch (eds.), *Higher Education in Latin America and the Caribbean: Civic Engagement and the Democratic Mission* (pp. 112-133). Dublin: Machdohnil, 2023.

<sup>2</sup> Para facilitar la comunicación, utilizo el término “América Latina” para nombrar a los países del continente americano cuyas lenguas oficiales son el español o el portugués, pero es necesario destacar que esta expresión no es “neutra”, sino cuestionable. El nombre “América” fue dado a esta masa continental como parte del proceso de colonización europea, ignorando el hecho de que los indios Cuna (o Guna) la llamaban Abya Yala. Por esta razón, un número creciente de dirigentes y organizaciones indígenas utilizan término Abya Yala en lugar de América. El adjetivo “latino” enfatiza la relación con ciertos estados europeos y a la vez oculta la presencia de pueblos afrodescendientes e indígenas. Según los datos censales más recientes de estos países, estos dos grupos de población constituyen alrededor del 30% de la población total de esta

colonial. Son constitutivos del establecimiento de los estados republicanos poscoloniales, continúan vigentes y sus consecuencias afectan principalmente a personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas.

Las historias y situaciones contemporáneas de las relaciones entre los estados y estos pueblos varían de un país a otro y, a menudo, también entre contextos regionales dentro de cada país, e incluso respecto de los casos de pueblos y comunidades específicas. Sin embargo, más allá de esas diferencias, algunos puntos comunes son significativos. Desde la fundación de los estados latinoamericanos poscoloniales, los grupos sociales hegemónicos han legitimado su dominio político y económico sobre los pueblos afrodescendientes e indígenas a través de políticas públicas culturales y educativas racistas. Con el tiempo, han utilizado cada vez más su prensa y otros medios de comunicación de masas para reforzar esta labor. Estos grupos sociales han sido tan exitosos en este empeño que en la actualidad el racismo está tan “naturalizado” en estas sociedades que la mayoría de la población suele limitar el uso del concepto de “racismo” a los hechos explícitos de “segregación racial” y “discriminación racial”, especialmente en lo que se refiere a los casos de brutalidad policial en otras regiones del mundo (Mato, 2021).

Este reduccionismo es indicativo de la ignorancia generalizada que han logrado construir respecto del papel del racismo en el origen histórico de las desigualdades e inequidades sociales contemporáneas y de cómo su naturalización impregna las formas hegemónicas de “sentido común” y se reproduce permanentemente a través de normas, mecanismos y prácticas institucionales.

---

región del mundo. Por otra parte, conviene tener en cuenta que la expresión “América Latina” ni siquiera formaba parte del léxico de los movimientos independentistas de principios del siglo XIX, que solían utilizar el término “América Hispana”. En cualquier caso, ambos ocultan la presencia de pueblos indígenas y afrodescendientes. La idea de “latinidad” y su aplicación como adjetivo fue propuesta en 1836 por el intelectual francés Michel Chevalier. “América Latina” como nombre compuesto apareció por primera vez en un libro del intelectual colombiano José María Torres Caicedo en 1865 (Ardao, 1980).

Los sistemas e instituciones de Educación Superior<sup>3</sup> no han sido ajenos a la reproducción y naturalización del racismo en estas sociedades y, de hecho, en todo el mundo. A lo largo de la historia han jugado varios papeles significativos en este sentido. Por un lado, excluyeron de los planes de estudio las visiones de mundo, las historias, las lenguas y los sistemas de conocimiento y aprendizaje de los pueblos indígenas y afrodescendientes, e incluso los presentaron como atrasados o abiertamente inválidos. Además, y en conexión con lo anterior, la mayoría de estos sistemas e instituciones han dificultado el acceso de estos pueblos a la Educación Superior y han menoscabado la calidad y el éxito de las trayectorias de las personas de estos pueblos que pese a las dificultades interpuestas lograron acceder a ella. Varios mecanismos naturalizados han sido decisivos en este sentido. Entre ellos, cabe destacar las barreras económicas, la lejanía de los centros educativos respecto de la localización de la mayoría de sus comunidades, el carácter estrictamente monolingüe de sus actividades y la ausencia o insuficiencia de programas de lo que frecuentemente se denominan acciones afirmativas, orientadas a reparar o al menos compensar las inequidades y desigualdades sociales que afectan estos pueblos. Además, como parte de este mismo entramado racista las instituciones de Educación Superior (en adelante, IES) se han encargado de formar monoculturalmente, en la cultura moderna occidental hegemónica, a sus estudiantes en todas las disciplinas.

Como resultado de esta formación sesgada, la mayoría de sus graduados reproducen el racismo en sus prácticas profesionales. Este

<sup>3</sup> Utilizo la expresión “instituciones de educación superior” (IES) para referirme tanto a las universidades como a otros tipos de instituciones de educación superior como “instituciones terciarias” o “escuelas de educación superior”, entre otros nombres que reciben en determinados países. Utilizo la expresión “sistemas de educación superior” para nombrar las leyes aplicables, los ministerios o las secretarías responsables, las agencias de evaluación y acreditación de la calidad, sus normas y sus prácticas. Utilizo indistintamente las expresiones “educación superior” y “sistemas e instituciones de educación superior” para nombrar de forma global el ámbito social de ambos sistemas e instituciones.

sesgo racista afecta el perfil profesional de la inmensa mayoría de las y los graduados de las IES, incluyendo por ejemplo a los docentes de todos los sistemas educativos, quienes a su vez reproducen inconscientemente el racismo en todos los niveles educativos. También afecta el perfil profesional de periodistas, historiadores, sociólogos y otros formadores de opinión pública. De manera semejante afecta las prácticas profesionales de todo el personal de salud y de profesionales que desarrollan sus prácticas en campos tales como el derecho, la economía, las políticas y la producción industrial, minera, agrícola y ganadera. Como consecuencia de la formación monocultural que proveen las IES, resulta que en todos los espacios sociales, políticos y económicos de las sociedades latinoamericanas contemporáneas, que son pluriculturales –recuérdese que el 30% de su población está constituida por personas que se auto-reconocen como afrodescendientes y de pueblos indígenas– se toman decisiones con criterios y valores monoculturales, y esto ocurre tanto en el sector público como el privado.

Adicionalmente, las IES también han proyectado su sesgo racista monocultural a través de sus actividades de formación de opinión pública y educación ciudadana. En suma, así sea de manera inconsciente para la mayoría de sus integrantes, la mayoría de estas instituciones han contribuido significativamente a la reproducción y naturalización del racismo. Desde luego, este necesario reconocimiento de la gravedad de este problema, no significa ignorar que algunas IES en particular y algunos equipos dentro de algunas de ellas desarrollan valiosas prácticas críticas para combatir o contener el racismo en la Educación Superior, e incluso más allá de ellas, en sus respectivas sociedades. Algunos de estos agentes críticos han construido redes que trabajan de forma colaborativa para combatir el racismo en la Educación Superior y transformar a las universidades y otras IES para contribuir a la erradicación del racismo en nuestras sociedades. Limitaciones de extensión impiden extendernos en este texto respecto de este tipo de experiencias que han sido analizadas

en publicaciones anteriores a algunas de las cuales haré referencia en las próximas páginas.

Este capítulo busca contribuir a la erradicación del racismo en los sistemas e instituciones de Educación Superior en América Latina, contextualizando y desagregando la idea de “racismo estructural” para poder estudiar las formas específicas en que opera en este particular campo social. De esta manera, se espera facilitar la construcción de formas concretas de intervención para erradicarlo.

### **Sobre la idea de “racismo estructural” y las consecuencias problemáticas de algunos de sus usos**

El racismo no solo se expresa y ejerce a través de normas y prácticas abiertamente visibles, que es lo que designan las expresiones “segregación racial” y “discriminación racial”. También opera a través de desventajas económicas, políticas y sociales acumuladas a lo largo de siglos, cuya existencia se ha “naturalizado” y, por tanto, se han vuelto casi “invisibles” para la mayoría de los agentes sociales. Estas desventajas son el resultado de las inequidades y formas de desigualdad y exclusión construidas inicialmente durante el período colonial y posteriormente profundizadas y ampliadas por los grupos sociales políticos y económicos poderosos que gobernaron los estados independientes poscoloniales.

Desde la fundación de las repúblicas, excepto períodos limitados, estos grupos de poder han accedido al ejercicio de funciones gubernamentales por vías electorales, no siempre exentas de maniobras fraudulentas, o mediante golpes de estado. Pero incluso cuando no han ejercido funciones gubernamentales, han condicionado el ejercicio gubernamental desde sus posiciones de poder económico, político, comunicacional, militar, o judicial. Estas formas de ejercicio del poder –abiertas o solapadas– por parte de sectores sociales poderosos continúan vigentes en prácticamente todos los países latinoamericanos, no solo a escala nacional o federal, sino también a

escalas provinciales, estatales o departamentales (denominaciones que varían en función de las diversas formas de organización político-territorial de los diferentes países). Lo que ocurre al respecto en estos niveles sub-nacionales en muchos casos resulta determinante para la reproducción de diversas modalidades de racismo en los respectivos espacios territoriales.

Tras la fundación de las repúblicas poscoloniales, bajo diversas modalidades de acción, los nuevos grupos sociales de poder han profundizado la práctica colonial de apoderarse de los territorios tradicionales de los pueblos indígenas. Además, también redujeron a muchos de sus miembros a diversas formas de trabajo forzado y desplazaron a otros como poblaciones sin tierra, que en la práctica se vieron obligados a entrar en el mercado laboral en condiciones especialmente desfavorables. Estos nuevos grupos de poder también siguieron explotando a las personas afrodescendientes esclavizadas durante un cierto período tras la fundación de los estados poscoloniales, cuya extensión varió de un país a otro. Independientemente de la extensión poscolonial del esclavismo, en todos estos países, al momento de su emancipación, las personas anteriormente esclavizadas no obtuvieron ninguna reparación económica, ni siquiera recursos materiales para asegurar su vida cotidiana. De este modo, al igual que las personas y comunidades indígenas despojadas de sus territorios, estas personas afrodescendientes también debieron incorporarse al mercado de trabajo en condiciones especialmente desfavorables. Estas han sido las condiciones adversas en las que el contexto las poblaciones indígenas y afrodescendientes han iniciado sus vidas en las “democracias” de las repúblicas poscoloniales. Desde ese período inicial, múltiples leyes, políticas públicas y prácticas institucionales han seguido reproduciendo esas desigualdades, que fueron eficazmente legitimadas a través de políticas culturales y educativas que produjeron las actuales formas hegemónicas de “sentido común.” La idea de “racismo estructural” ayuda a referirse de manera integral a esas desigualdades históricamente construidas y



a su continua reproducción por otros medios (Almeida, 2019; CEPAL y FILAC, 2020; CEPAL y UNFPA, 2020; Naciones Unidas, 2005).

En vista de los antecedentes históricos brevemente reseñados y de su solapada continuidad hasta nuestros días, el concepto de “racismo estructural” resulta especialmente valioso para destacar el papel del racismo en la construcción y reproducción de las sociedades contemporáneas. Sin embargo, algunos usos y aplicaciones de este concepto pueden resultar ser muy inconvenientes para diseñar e implementar intervenciones efectivas para combatir el racismo. Esto hace necesario contextualizar y desagregar esta categoría para poder identificar y analizar las diversas formas en que el racismo opera en espacios sociales e instituciones específicas.

Las múltiples formas en que el racismo opera en contextos particulares suelen resultar prácticamente invisibles para la mayoría de los agentes sociales, quienes lo perciben como un problema que tiene lugar únicamente “fuera” de su respectivo contexto de práctica. La idea de “racismo estructural” se entiende con frecuencia como si el racismo “viniera de afuera” y, por tanto, se lo percibe como algo que está más allá de la capacidad de intervención de los actores sociales concretos. En este sentido, la idea de “racismo estructural” opera como un *obstáculo epistemológico* (Bachelard, 1972 [1934]), es decir como una “supuesta verdad” o prejuicio que, en tanto tal, bloquea la capacidad de interrogación y en consecuencia la investigación al respecto. Más aún, y especialmente crítico, para el problema que nos ocupa, de este modo, la idea de “racismo estructural” también acaba bloqueando cualquier iniciativa de acción, o bien colocando las posibilidades al respecto en una falsa situación dilemática de visualizar el reto en términos de cambiar todo o nada; y así, en la práctica, a renunciar de antemano a intentar cualquier tipo de cambio.

He tenido numerosas oportunidades de observar cómo operan determinadas representaciones de la idea del “racismo estructural” entre actores significativos en los sistemas e instituciones de

Educación Superior.<sup>4</sup> Por ejemplo, en varios países latinoamericanos, especialistas en Educación Superior, referentes de organismos de evaluación de la calidad de la Educación Superior y altos funcionarios de universidades, a quienes expresé preocupación por la

<sup>4</sup> Parece conveniente explicar que mis afirmaciones en este párrafo y en otros a lo largo de este texto, así como algunas de mis líneas de análisis e interpretaciones se basan no solo en investigación bibliográfica y documental, sino también en aprendizajes logrados a través de observación participante, entrevistas y otros intercambios con numerosos profesores, estudiantes y autoridades universitarias; intelectuales, líderes y otros activistas afrodescendientes e indígenas; y funcionarios gubernamentales; en varios países latinoamericanos. Esas oportunidades de aprendizaje se me presentaron durante visitas para ofrecer conferencias, seminarios y talleres, o en misiones de asesoramiento, llevadas a cabo en más de un centenar de universidades y otras instituciones y organizaciones sociales intervinientes en este campo, en catorce países latinoamericanos, desde mediados de la década de 1990. En este marco, ha habido dos responsabilidades específicas me brindaron oportunidades especialmente valiosas para aprender sobre los asuntos tratados en este capítulo. Una fuente fructífera de aprendizaje ha sido mi posición como director de tres proyectos de investigación y asesoramiento de políticas públicas a nivel regional sobre Educación Superior, Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, encargados por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). El desarrollo de estos proyectos implicó la participación de unos ochenta colegas de doce países y me llevó a realizar actividades de investigación y asesoramiento en el terreno en toda la región entre 2007 y 2018. Otras fuentes de aprendizaje particularmente enriquecedoras derivaron de mi rol como director del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, desde 2011. Desde este programa, promovimos la creación de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL), que actualmente cuenta con la participación de sesenta universidades de once países, y ha auspiciado seis reuniones de trabajo a nivel regional que incluyeron presentaciones sobre más de cien experiencias en este campo. Desde el Programa ESIAL, también hemos lanzado la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior en América Latina y tres campañas regionales en las que han participado más de cincuenta equipos universitarios de siete países latinoamericanos. El trabajo conjunto con tantos colegas y estudiantes participantes en todas estas actividades, buena parte de los cuales son integrantes de comunidades y organizaciones de afrodescendientes y pueblos indígenas, y quienes no lo son de todos modos llevan tiempo co-trabajando con estas comunidades y organizaciones, me ha brindado experiencias de aprendizaje muy valiosas. No pretendo que estos antecedentes otorguen ningún estatus de “verdad” al análisis ofrecido en este artículo. Solo procuro precisar el tipo de referentes empíricos en los que este se basa, reconocer mi pertenencia a este campo de prácticas y con esta también mi compromiso al respecto, que inevitablemente condiciona mis interpretaciones.

ausencia o pequeña proporción de estudiantes y docentes afrodescendientes e indígenas en las IES, reflexionaron sobre el problema atribuyéndola exclusivamente al “racismo estructural” que afecta las respectivas sociedades en su conjunto. Más aún, cuando en respuesta a ello sugerí que las IES deberían tomar algunas iniciativas al respecto, me respondieron que no era posible porque sería establecer privilegios y/o discriminar a otros grupos de población. Respuestas de este tipo –entre otras– también las recibí al aplicar una encuesta exploratoria a una muestra intencional de altos funcionarios de universidades argentinas, como parte de un estudio sobre el tema (Mato, 2020).

Este mismo tipo de argumentos también fueron expresados a viva voz por algunos especialistas en Educación Superior en respuesta a exposiciones mías en algunos eventos académicos de alcance latinoamericano. Esta manera de representarse el problema del “racismo estructural” y de atribuir al mismo –“en bloque”, es decir, sin procurar distinguir entre diferentes tipos posible dimensiones o componentes del mismo– toda la causalidad del problema impide la investigación empírica contextualizada sobre el asunto y suele llevar a concluir que los sistemas e instituciones de Educación Superior no pueden hacer nada para combatir este problema. Situaciones análogas me ha tocado experimentar respecto de la ausencia de las cosmovisiones, lenguas, epistemologías y sistemas de conocimiento de estos pueblos en los planes de estudio. Estos supuestos sitúan el problema y las posibles respuestas absolutamente afuera de los sistemas e instituciones de Educación Superior y bloquean toda posibilidad de acción.

La erradicación del racismo en la Educación Superior es crucial para la democratización de las sociedades contemporáneas, ya que afecta no solo a la vida y los derechos humanos de las personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas, sino también a la calidad de la Educación Superior en general, lo cual tiene graves consecuencias en las respectivas sociedades. Las IES forman profesionales que ocupan posiciones sociales, económicas y políticas de gran

influencia en las sociedades contemporáneas. Forman docentes que desempeñan papeles fundamentales en todos los niveles educativos. También forman profesionales en comunicación social, sociología, ciencias políticas y campos afines que orientan las tendencias de la opinión pública y las orientaciones de las políticas públicas. Forman a profesionales de campos tales como salud, agronomía, ingenierías y economía, que toman decisiones para sociedades pluriculturales enteras con base en sus conocimientos y prejuicios monoculturales. Las IES no solo constituyen espacios de formación técnica y profesional, sino que también realizan investigaciones, se involucran en temas y proyectos públicos y forman ciudadanos y opinión pública, todo lo cual hacen con base en sus visiones institucionales monoculturales, más allá de que exista un número creciente aunque aún limitado de excepciones, como ilustran algunas publicaciones a las que se hace referencia en las siguientes páginas.

## **Múltiples factores reproductores del racismo desafían la equidad y la calidad de la educación superior**

En América Latina, a lo largo de la historia, las IES han jugado un papel esencial en el ocultamiento de la diversidad cultural a través de la construcción de representaciones homogeneizantes de las supuestas mayorías de las poblaciones de los respectivos países. Por otro lado, han transformado a las personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas en objetos de estudio, incluso en contra de su voluntad. Lo han hecho desde enfoques de investigación eurocéntricos que produjeron representaciones descalificadoras de sus “razas”, formas de vida, cosmovisiones, lenguas, sistemas de conocimiento y proyectos de futuro. Además, han formado profesionales de todas las disciplinas sobre estas bases, contribuyendo así a naturalizar y reproducir el racismo en toda la sociedad.

Afortunadamente, sobre todo a partir de los años noventa, en un número creciente de países latinoamericanos, se han implementado

diversas modalidades de intervención para combatir el racismo o al menos contener sus consecuencias en los sistemas e instituciones de Educación Superior. Se trata de un amplio conjunto de iniciativas muy diversas. Algunas de ellas han sido establecidas por algunos gobiernos y organismos internacionales, la mayoría por IES “convencionales”, algunas por IES “interculturales”, y otras por IES “propias”, como suele llamarse de manera conjunta a las creadas por organizaciones de afrodescendientes y pueblos indígenas.<sup>5</sup> Limitaciones de extensión impiden ahondar en este texto acerca de estos diversos modelos institucionales, sus logros y desafíos. No obstante, resulta importante destacar la existencia de estas diferentes orientaciones de trabajo y estimular indagaciones al respecto, para lo cual se cuenta con numerosas publicaciones (Cfr: Baronnet y Bermúdez Urbina 2019; Casillas y Santini, 2009; Ceto, 2019; CGEIB, 2004; Di Caudo, et al., 2016; Dietz y Mateos Cortés, 2019; Hernández Loeza, Ramírez Duque, Manjarrez Martínez y Flores Rosas, 2013; Hooker Blanford, 2018; Mandepora Chunday, 2016; Mato, 2008, 2009, 2016, 2017, 2018, 2019, 2021, 2022; Mazabel Cuásquer, 2018; Palechor, 2017; Sarango, 2009; Schmelkes, 2008; Similox Salazar, 2019).

En cambio, este texto busca contribuir a identificar las diversas formas específicas en que el racismo afecta a los sistemas e instituciones de Educación Superior, con el propósito de facilitar la construcción de formas concretas de intervención para erradicarlo. Como se ha señalado anteriormente en este texto, para avanzar en este objetivo no solo es necesario diferenciar el racismo –en tanto

<sup>5</sup> Utilizo indistintamente los adjetivos “monocultural” y “convencional” para nombrar los tipos predominantes de IES cuya misión, diseño institucional o currículo no considera explícitamente los derechos o demandas de organizaciones o comunidades de afrodescendientes y de pueblos indígenas. En cambio, siguiendo el uso predominante de estas organizaciones, empleo los adjetivos “intercultural”, “propia”, “indígena” o “afrodescendiente”, según los casos específicos, para identificar aquellas otras universidades que han creado estas organizaciones o por referentes de sus comunidades. En varias publicaciones individuales y colectivas se analizan las principales razones y criterios para distinguir entre estos diferentes tipos de universidades y se ofrecen numerosos ejemplos (Ver, por ejemplo: Mato 2008, 2016, 2018, 2019).

ideología y régimen de poder— de las que no son más que sus formas de expresión más visibles: la “discriminación racial” y la “segregación racial”. También es imperativo afinar el análisis del amplio y relativamente impreciso conjunto de problemas a los que suele referirse la expresión “racismo estructural”. Para diseñar y poner en marcha acciones efectivas dirigidas a erradicar el racismo es ineludible contextualizar y desagregar este concepto. No se trata de realizar un ejercicio meramente conceptual, sino de realizar un análisis que resulte útil para diseñar modos de intervención orientados a combatir las formas concretas de racismo —conviene reiterar: en tanto ideología y régimen de poder— en los sistemas e instituciones de Educación Superior. Con este propósito parece conveniente intentar diferenciar entre tres tipos de “factores reproductores del racismo en la Educación Superior”, a los que de manera sintética podemos llamar: i) “factores estructurales en sentido estricto”, ii) “factores sistémicos” y iii) “factores institucionales”. Esta diferenciación responde al propósito de contribuir a diseñar modos de intervención para combatir el racismo en este campo, aún sabiendas de que estos factores no son independientes entre sí.

### ***Factores estructurales reproductores del racismo, en sentido estricto***

La lucha contra el racismo en la Educación Superior exige responder a los desafíos planteados por ciertos factores sociales cuyas raíces se encuentran más allá de este ámbito, pero que son responsables de formas específicas de racismo que afectan a sus sistemas e instituciones. Estos son los factores que proponemos denominar “factores estructurales de racismo, en sentido estricto” para marcar una diferencia respecto del abarcador concepto de “racismo estructural” y, a la vez, despejar el terreno para profundizar en el análisis de los otros dos tipos de factores antes mencionados, los “sistémicos” y los “institucionales”.

Ejemplos de “factores estructurales de racismo, en sentido estricto” son las desventajas históricamente acumuladas que se derivan

del despojo de los territorios de los pueblos indígenas que se inició durante la invasión y colonización europea del continente euro-céntricamente llamado “América” y que continuó en las repúblicas poscoloniales, a menudo mediante la acción de fuerzas militares o paramilitares. En consecuencia, se les privó de sus hábitats, fuentes de alimentación y reproducción de sus modos de vida y se les obligó a buscar nuevas formas de subsistencia. En muchos casos, también se vieron obligados a trabajar en minas, fincas, plantaciones, ingenios y otros establecimientos en condiciones muy desfavorables. Problemas similares afectaron a las comunidades afrodescendientes que, tras huir de la esclavitud, o cuando esta se dio por terminada, establecieron espacios territoriales de refugio y subsistencia (llamados quilombos, cumbés o palenques, entre otras denominaciones, en diversos países) de los que, en muchos casos, fueron posteriormente expulsados. Con variaciones de forma, estos problemas siguen afectando a las comunidades de afrodescendientes e indígenas de la región. Algunas políticas económicas y los negocios de las corporaciones agrícolas, ganaderas, petroleras, mineras, y de desarrollos urbanísticos y turísticos, entre otras, siguen afectando los territorios y formas de vida tradicionales de estos pueblos.

Asociados a los factores antes mencionados, los problemas sanitarios, la inequidad en el acceso a la justicia, la salud, la vivienda y la educación suelen motivar el desplazamiento de comunidades enteras de estos pueblos, o bien de familias o integrantes de las mismas hacia los centros urbanos. Su inserción en estos nuevos contextos suele darse en condiciones aún más desventajosas que las que sufren otros sectores sociales afectados por condiciones de pobreza económica extrema. Estas desventajas adicionales se deben, por lo general, a su condición de migrantes carentes de cualificaciones laborales relevantes para el mercado en sus nuevos lugares de residencia, así como de redes de apoyo social suficientemente efectivas, como también a diferencias culturales y lingüísticas. Debido al uso hegemónico de la expresión “poblaciones vulnerables”, hay que subrayar que, como ilustra la breve referencia histórica antes expuesta, no se trata

de “poblaciones vulnerables” sino “poblaciones vulneradas”. Por lo tanto, no necesitan “ayuda” caritativa, ni “compensaciones” por algún tipo de carencia propia, sino que ameritan reparación histórica, y es en este sentido que los sistemas e instituciones de Educación Superior deben tomar responsabilidades al respecto.

Estos complejos procesos históricos tienen diferentes tipos de consecuencias. En lo que respecta a la educación, se expresan en el hecho de que las tasas de analfabetismo y de educación primaria o secundaria incompleta de las personas afrodescendientes y de pueblos indígenas suelen registrar valores más altos que los de otros sectores de la población. En este sentido, estos problemas generan desigualdad y exclusión y constituyen causas estructurales de la baja participación de indígenas y afrodescendientes entre el estudiantado, cuerpos docentes, autoridades y demás trabajadores de las IES convencionales (ver, por ejemplo: Cervantes Anangón y Tuaza Castro, 2021; Da Silva, 2021; Da Silva Ferreira, Nascimento y Ramalho da Silva, 2020; Gomes do Nascimento, 2021; Mato, 2020; Ocoró Loango y Mazabel, 2021; Naciones Unidas, 2005, 2010, 2014, 2019; Varela Huerta y Pech Polanco, 2021).

Poco se puede hacer directa e inmediatamente desde las IES convencionales para revertir estos problemas. Sin embargo, es posible contribuir a hacerlo desde una perspectiva de más largo plazo a través de la investigación que estas instituciones realizan y la formación profesional que imparten. Todo el estudiantado de todas las IES (tanto las convencionales, como las interculturales) debe ser educado para conocer estos procesos históricos y contemporáneos y comprender y valorar la necesidad de responder a ellos. Es necesario dedicar iniciativas de investigación al estudio de estos problemas y al diseño de respuestas a los mismos. También es imprescindible que todas las IES trabajen conjuntamente con las comunidades de estos pueblos para desarrollar programas de vinculación social que garanticen sus derechos y fortalezcan a las instituciones educativas primarias y secundarias que los atienden. En el mismo sentido, también es necesario que las IES establezcan instalaciones en localidades



cercanas a sus comunidades. Adicionalmente, todas las IES deberían sostener programas específicos para mejorar las posibilidades de acceso, formación y exitosa graduación de estudiantes de estos pueblos, así como la incorporación de docentes, funcionarios y otros trabajadores de estos mismos pueblos (Mato, 2020, 2022).

Estas diversas iniciativas podrían ser propias para responder a los “factores estructurales de racismo, en sentido estricto” que afectan la calidad de la Educación Superior convencional e intercultural y comprometen los derechos educativos de los pueblos afrodescendientes e indígenas, aunque sean insuficientes para resolverlos. Adicionalmente, los estados deberían asegurar el reconocimiento y apoyo económicos necesarios para que los pueblos indígenas y las comunidades tradicionales de afrodescendientes puedan ejercer de manera efectiva los derechos a educación propia a todos los niveles educativos establecidos en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989) y en el Plan de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001). No obstante, para avanzar en esta dirección también es necesario responder a los factores sistémicos e institucionales de racismo, como se argumenta en los siguientes párrafos.

### ***Factores sistémicos reproductores del racismo***

Los factores sistémicos que aseguran la naturalización y reproducción del racismo en la Educación Superior no suelen ser abiertamente evidentes. Utilizo la expresión “factores sistémicos de racismo” para hacer referencia a los relacionados con las políticas y normas que regulan los “sistemas de Educación Superior” y con las prácticas tanto de los organismos encargados de formular políticas de Educación Superior, como de los responsables de evaluar, acreditar, y asegurar la calidad de las IES. Analizar este tipo de factores es muy importante.

A modo de ejemplo de su importancia, resulta útil tener en cuenta que en los sistemas de Educación Superior de todos los países latinoamericanos existen normas que establecen el requisito de poseer un título de ese mismo nivel educativo para impartir clases en cualquier IES. El sentido común hegemónico hace que este tipo de requisito suela considerarse simplemente “normal”; sin embargo, debe señalarse que este impide que personas de esos pueblos altamente calificadas en ciertos tipos de conocimientos puedan enseñar en cualquier IES. Lo paradójico es que a pesar de no tener título, en muchos estas personas son las más calificadas para hacerlo, o incluso las únicas que manejan ciertos conocimientos específicos valiosos. Este es frecuentemente el caso de ciertas personas indígenas o afrodescendientes que son quienes mejor conocen los usos terapéuticos de ciertas especies vegetales, el manejo y mejoramiento de algunas semillas y tubérculos, o bien las únicas que saben curar ciertas enfermedades. En otros casos, estas regulaciones también provocan que, cuando a estas personas de conocimiento se les permite impartir clases, no se les reconozca ni se les pague como docentes en igualdad de condiciones con quienes poseen títulos universitarios (Cervantes Anangón y Tuaza Castro, 2021; Da Silva, 2021; Da Silva Ferreira, Nascimento y Ramalho da Silva, 2020; Gomes do Nascimento, 2021; Mato, 2020; Ocoró Loango y Mazabel, 2021; Varela Huerta y Pech Polanco, 2021).

Estas disposiciones expresan claramente el carácter “monocultural” de los sistemas de Educación Superior, que de este modo desprecian los conocimientos valiosos por no estar certificados académicamente. Con ello, no solo privan a las IES de estos conocimientos, sino que reproducen formas de racismo “invisible”. Este tipo de restricciones afecta a la posibilidad de que los mejores hablantes de las lenguas de los pueblos indígenas enseñen su lengua en las universidades, o de que reciban una remuneración justa cuando excepcionalmente se les permite hacerlo. Estas normas “monoculturales” y racistas contrastan con la búsqueda de este tipo de conocimientos por parte de las corporaciones farmacéuticas y agroindustriales, que

dedican esfuerzos a obtenerlos y patentarlos para su beneficio corporativo. Las agencias de evaluación de la calidad y acreditación de la Educación Superior suelen velar celosamente por el cumplimiento de estas normas monoculturales y racistas.

Para responder a esta problemática, algunos gobiernos han creado IES interculturales. Por otro lado, algunas organizaciones de pueblos indígenas han creado sus propias IES. Hay diferencias significativas entre estos dos tipos de universidades que está más allá del objetivo de este capítulo para discutir, pero que están ilustradas en varias publicaciones dedicadas específicamente al tema (Cfr.: Barronnet y Bermúdez Urbina, 2019; Casillas y Santini, 2009; Ceto, 2019; CGEIB, 2004; Di Caudo, Llanos Erazo y Ospina Alvarado, 2016; Dietz y Mateos Cortés, 2019; Hernández Loeza, Ramírez Duque, Manjarrez Martínez y Flores Rosas, 2013; Hooker Blanford, 2018; Mandepora Chundary, 2016; Mato, 2008, 2009, 2016, 2017, 2018, 2019, 2021, 2022; Mazabel Cuásquer, 2018; Palechor, 2017; Sarango, 2009; Schmelkes, 2008; Similox Salazar, 2019).

### ***Factores institucionales reproductores del racismo***

Utilizo la expresión “factores institucionales reproductores del racismo” para hacer referencia a los relacionados con las normas y prácticas de las IES. Los “factores sistémicos” y los “factores institucionales” suelen estar alineados entre sí o funcionar de manera complementaria. En ambos niveles, la legitimidad de estos factores ha sido naturalizada.

No obstante, algunos factores racistas son específicos del modelo y las prácticas institucionales de cada IES. Estos “factores de racismo institucional” están asociados a la específica oferta de carreras, particulares planes de estudio de cada una de ellas y actividades de aprendizaje acreditables de cada institución. La oferta de carreras de la mayoría de las IES no responde a las necesidades y demandas de formación profesional de las comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas. Por ejemplo, en la mayoría de las universidades

la formación profesional en Agronomía está orientada casi exclusivamente a responder a las oportunidades de empleo generadas por el modelo de negocios extractivista de las grandes corporaciones agrícolas y ganaderas. En contraste, las oportunidades de formación orientadas a responder a las necesidades propias de las diversas modalidades de agricultura y ganadería tradicional, comunitaria, o familiar, son escasas.

Otro ejemplo de cómo operan este tipo de “factores institucionales reproductores del racismo” lo encontramos en la naturalización de que los procesos de aprendizaje se desarrollen principalmente a partir de la lectura de bibliografía, la realización de ejercicios y el trabajo en aulas de clase o laboratorios. Si bien, crecientemente se vienen incorporando otras modalidades de trabajo y cada vez más docentes propician la realización de actividades en contextos extra-institucionales, estas innovaciones aún no han sido adoptadas por la mayoría de las IES. En cualquier caso, solo muy excepcionalmente se incluyen actividades desarrolladas con comunidades de afrodescendientes y pueblos indígenas. Además, este hecho por sí solo no necesariamente asegura que la educación ofrecida esté libre de racismo, particularmente porque la bibliografía básica en la mayoría de las disciplinas continúa reproduciendo la idea de la superioridad de “la ciencia” y del “método científico” por encima de otros sistemas de conocimiento. En la mayoría de las IES, las cosmovisiones, los valores, las lenguas, los sistemas de conocimiento y los estilos de aprendizaje de las comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas no forman parte del currículo.

Este tipo de sesgo racista institucional en la formación profesional es especialmente preocupante en los casos de algunos campos específicos, como el de la salud. En América Latina, la mayoría de los profesionales de la salud se gradúa sin conocer las comunidades locales afrodescendientes e indígenas, sus conocimientos y prácticas preventivas y terapéuticas y las enfermedades endémicas en ellas. Este hecho es especialmente preocupante en América Latina, una región en la que, según los datos censales más recientes, el 30% de la

población se reconoce como afrodescendiente o integrante de algún pueblo indígena. Omisiones análogas suelen observarse en la formación que la mayoría de las IES brindan en carreras como Agronomía, Derecho, Economía, y otros campos en los que las diferencias entre los paradigmas hegemónicos y los sistemas de conocimiento de estos pueblos son particularmente relevantes.

Los factores institucionales descritos en este apartado afectan a la calidad de la formación recibida por todos sus estudiantes, no solo por los provenientes de comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas. Sin embargo, en el caso de estos últimos además operan como causas generadoras de extrañamiento para ellos y ponen en riesgo el éxito potencial de su desempeño académico. Numerosas publicaciones ilustran cómo estos factores, los descritos en los párrafos anteriores de este apartado y en los anteriores, así como las prácticas de “discriminación racial” afectan significativamente el desempeño de los estudiantes afrodescendientes e indígenas que logran ingresar a IES, e incluso fomentan su evasión de las mismas, en buena parte de los países latinoamericanos (Cfr: Bedolla Mendoza, 2020; Calambas Pillimué y Tunubalá Yalanda, 2020; Castillo Guzmán, 2020; Cervantes Anangón y Tuaza Castro, 2021; Da Silva Ferreira, Nascimento y Ramalho da Silva, 2020; Diniz, 2020; Gomes do Nascimento, 2021; Gómez Gallegos, 2018; Ivanoff Miranda, Peralta y Loncon 2020; Luciano y Amaral, 2021; Luiz Paiva, 2020; Mancinelli 2019; Mato 2018, 2020, 2022; Ocoró Loango y Da Silva, 2018; Ocoró Loango y Mazabel, 2021; Olaza, 2021; Ossola 2013; Quintero, 2020; Rea Ángeles, 2018; Rebolledo Cortes, 2020; Ribeiro de Vargas y Bonin, 2020; Soto Sánchez y Berrio Palomo, 2020; Valdez, Herczeg, Rodríguez de Anca y Villarreal 2020; Varela Huerta y Pech Polanco, 2021; Velasco Cruz, 2018).

## Reflexiones finales

Democracia y racismo son términos antitéticos. El racismo es una causa crucial de la persistente reproducción de inequidades y desigualdades en todas las sociedades contemporáneas. En América Latina, el racismo afecta principalmente a las personas y comunidades de afrodescendientes y de pueblos indígenas. Desde la fundación de las repúblicas poscoloniales, los grupos sociales hegemónicos han legitimado su dominio político y económico sobre esas comunidades a través de políticas públicas culturales y educativas racistas.

A lo largo de la historia, los sistemas e instituciones de Educación Superior han desempeñado importantes funciones en este sentido. De manera análoga también podrían desempeñarlas para avanzar hacia la erradicación del racismo en las sociedades de las que forman parte. Porque las IES forman a profesionales de todas las disciplinas que desempeñan papeles influyentes en todos los ámbitos sociales. Por ejemplo, forman docentes para todos los niveles de los sistemas educativos. También forman profesionales en campos tales como Comunicación Social, Historia, Derecho, Economía, Salud y Sociología, entre otros. Adicionalmente, las IES son importantes formadoras de opinión pública y de educación para la ciudadanía. Erradicar el racismo en la Educación Superior es un requisito previo para erradicar el racismo en toda la sociedad.

El concepto de “racismo estructural” resulta útil para destacar el papel del racismo en la construcción de las sociedades contemporáneas y la reproducción de inequidades y desigualdades que las caracteriza. Sin embargo, algunas representaciones de esta idea pueden resultar paralizantes o desorientadoras ante la necesidad de diseñar y poner en práctica intervenciones que podrían resultar eficaces para combatir el racismo en espacios sociales concretos. Para actuar en una IES o un sistema de Educación Superior en particular, es necesario situar la idea de “racismo estructural” –que es demasiado

abarcadora y difusa– en el contexto en cuestión y procurar identificar las formas específicas en que el racismo se reproduce en él.

En la Educación Superior, la idea de “racismo estructural” suele entenderse como si el racismo “viniera de afuera” y, por tanto, se percibe como algo que está más allá de la capacidad de intervención de cada uno. En este sentido, la idea de “racismo estructural” opera como un obstáculo epistemológico (Bachelard, 1972 [1934]). Es decir, como una “supuesta verdad” o prejuicio que, en tanto tal, bloquea la capacidad de interrogación y en consecuencia la investigación al respecto. Más aún, y particularmente problemático en este caso, también bloquea cualquier acción, o la reduce a una denuncia retórica sin consecuencias prácticas.

Erradicar el racismo en la Educación Superior exige contextualizar y desagregar la idea de “racismo estructural”. Es necesario diferenciar entre lo que podemos llamar “factores estructurales en sentido estricto”, “factores sistémicos” y “factores institucionales”. Este esfuerzo analítico puede contribuir a la realización de investigaciones empíricas para analizar las formas particulares en que el racismo se naturaliza y reproduce en los sistemas e instituciones de Educación Superior, que permitan diseñar formas eficaces de combatirlo y erradicarlo. Sin embargo, es necesario advertir que la diferenciación analítica entre factores estructurales, sistémicos e institucionales, aquí propuesta, no debe hacernos perder de vista que estos factores están articulados entre sí, a través de las prácticas de actores sociales particulares.

Para diseñar modos de intervención para erradicar el racismo en la Educación Superior y en las respectivas sociedades, es necesario analizar de manera desagregada las representaciones sociales, las normas, las prácticas institucionales y otros factores que lo reproducen permanentemente y los agentes sociales involucrados en estos procesos. La magnitud y complejidad del problema requiere dirigir los esfuerzos más allá del ámbito académico. Asegurar la participación activa de organizaciones y comunidades de afrodescendientes y de pueblos indígenas resulta imprescindible para erradicar el

racismo en la Educación Superior y fuera de ella. No obstante, no alcanza con ello, también es necesario incidir en la formación de opinión pública y en las instancias de decisión política.

## **Bibliografía**

Almeida, Silvio (2019). *Racismo Estructural*. São Paulo: Pólen.

Ardao, Arturo (1980). *Génesis de la idea y el nombre de América Latina*. Caracas: Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos.

Bachelard, Gastón (1972). La formación del espíritu científico. Buenos Aires: Siglo XXI (Original: *La Formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: J. Vrin, 1934).

Baronnet, Bruno y Bermúdez Urbina, Flor M. (coords.) (2019). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. Ciudad de México: ANUIES.

Bedolla Mendoza, David Alejandro (2020). Los estudiantes indígenas y la discriminación en la Universidad Nacional Autónoma de México. En Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las Múltiples Formas del Racismo* (pp. 343-355). Buenos Aires: Eduntref.

Calambas Pillimué, María Antonia y Tunubalá Yalanda, Julio César (2020). La Resistencia Misak desde los espacios dimensionales: frente al racismo y la discriminación racial en la Educación Superior en Colombia. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y*



*pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 291-305). Buenos Aires: Eduntref.

Castillo Guzmán, Elizabeth (2020). Sentí que estaba en el lugar equivocado. Voces y rostros de la discriminación y el racismo en la vida universitaria. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 269 -275). Buenos Aires: Eduntref.

Caudo, María Verónica di; Llanos Erazo, Daniel y Ospina Alvarado, María Camila (coords.). (2016). *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Quito: Abya Yala-Universidad Politécnica Salesiana.

CEPAL y FILAC-Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (2020). *Los pueblos indígenas de América Latina-Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial*. (LC/TS.2020/47). Santiago de Chile: CEPAL/FIL.

CEPAL y UNFPA-Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo de Población de las Naciones Unidas (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión*. Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14). Santiago de Chile: CEPAL/UNFPA.

Cervantes Anangonó, María Susana y Tuaza Castro, Luis Alberto (2021). Racismo y universidades en el Ecuador. *Universidades* (87), 35-51.

Ceto, Pablo (2019). Universidad Ixil: indígena, comunitaria y pluricultural. En Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes* (pp. 427-439). Buenos Aires: Eduntref.

CGEIB (comp.). (2004), *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*. Ciudad de México: CGEIB-SEP.

Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (31 de agosto al 8 de septiembre de 2001). Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Durban, Sudáfrica.

Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163-190.

Diniz, Guilherme (2020). Descortinando um espetáculo de opressões. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 171-184). Buenos Aires: Eduntref.

Gomes do Nascimento, Rita (2021). A universidade não está preparada para a diversidade: racismo, universidades e povos indígenas no Brasil. *Universidades* (87), 73-89.

Gómez Gallegos, Ma. de los Ángeles (2018). El racismo de la inteligencia en las interacciones en el aula entre docentes y estudiantes universitarios. En Bruno Baronnet, Gisela Carlos Fregoso y Fortino Domínguez Rueda (coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 199-225). Xalapa: Universidad Veracruzana.

Hernández Loeza, Sergio Enrique; Ramírez Duque, María Isabel; Manjarrez Martínez, Yunuen y Flores Rosas, Aarón (coords.). (2013). *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. Puebla: Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

Hooker Blanford, Alta (2018). Universidades e instituciones de educación superior indígenas, interculturales, afrodescendientes y comunitarias en América Latina. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 299-322). Caracas: IESALC-UNESCO.

Ivanoff, Sonia; Miranda, María Verónica; Peralta, Verónica y Loncon, Daniel (2020). La punta del iceberg. El racismo y sus manifestaciones en las instituciones de Educación Superior. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en américa latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 37-51). Buenos Aires: Eduntref.

Luciano, Gersem José dos Santos y Amaral, Wagner Roberto do Amaral (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 13-37.

Luiz Paiva, Eriki Miller Lima (2020). Kohépitihíkavoti—as faces do racismo praticado contra alunos indígenas no ensino superior. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 161-169). Buenos Aires: Eduntref.

Mancinelli, Gloria (2019). Territorialidad y educación superior en las comunidades wichí del noreste salteño [Doctoral dissertation in Anthropology]. Universidad de Buenos Aires.

Mandepora Chundary, Marcia (2016). Estrategias de interculturalización de la gestión educativa de la UNIBOL “*Apiaguaiki Tüpa*”. En Mónica Navarro Vásquez (ed.). (2016), *Entre la práctica y la teoría, aportes para la construcción de una gestión educativa intra-intercultural en Bolivia* (pp. 204 -224). Cochabamba: FUNPROEIB Andes.

Mato, Daniel (2016). Indigenous People in Latin America. Movements and Universities: Achievements, Challenges, and Intercultural Conflicts. *Journal of Intercultural Studies*, 37(3), 211-233.

Mato, Daniel (2019). Intercultural Universities and Ways of Learning. En Julie Cupples, Marcela Palomino-Schalsha y Manuel Prieto (eds.), *The Routledge Handbook of Latin American Development* (pp. 213-224). Londres y Nueva York: Routledge.

Mato, Daniel (2020). Etnicidad y educación en Argentina: pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina. *Background paper prepared for the Global Education Monitoring Report 2020* (GEM 2020) (ED/GEMR/MRT/2020/LAC/15), París: UNESCO.

Mato, D. (2021). El caso George Floyd y el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior. En Villagómez, María Sol; Salinas, Gisela; Granda, Sebastián; Czarny, Gabriela y Navia, Cecilia (eds.), *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* (pp. 393-407). Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.

Mato, Daniel (2022). Fighting racism in monocultural university systems and institutions in Latin America. Advances, tensions, challenges, and the work of regional networks. *Alternautas*, 9(1), 54-97. DOI:10.31273/an.v9i1.1180

Mato, Daniel (coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

Mato, Daniel (coord.). (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO- IESALC.

Mato, Daniel (coord.). (2017). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturización*. Buenos Aires: EDUNTREF; Quintana Roo: UIMQRoo.

Mato, Daniel (coord.). (2018). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*. Buenos Aires: EDUNTREF.

Mato, Daniel (coord.). (2019). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. Buenos Aires: EDUNTREF.

Mato, Daniel (coord.). (2020). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*. Buenos Aires: EDUNTREF.

Mazabel Cuásquer, Milena (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad* (pp. 171-198). Caracas.

Naciones Unidas (2005). Report of the Special Rapporteur on the situation of human rights and fundamental freedoms of indigenous people, Rodolfo Stavenhagen (E/CN.4/2005/88). <https://www.right-docs.org/doc/a-hrc-4-32/>

Naciones Unidas (2010). Report of the Working Group of experts on people of African Descent. Visit to Ecuador (A/HRC/13/59). <https://digitallibrary.un.org/record/680137?ln=es>

Naciones Unidas (2014). Report of the Working Group of Experts on People of African Descent on its fourteenth session. Mission to Brazil (A/HRC/27/68/Add). <https://digitallibrary.un.org/record/780612?ln=es>

Naciones Unidas (2019). Report of the Working Group of Experts on People of African Descent. Visit to Argentina (A/HRC/42/59/Add.2). <https://www.ohchr.org/es/documents/country-reports/visit-argentina-report-working-group-experts-people-african-descent>

Ocoró Loango, Anny y da Silva, María Nilza (2018). La Educación Superior y pueblos afrodescendientes en América Latina. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 323-350). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Ocoró Loango, Anny y Mazabel, Milena Margoth (2021). Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades* (87),15-33.

OIT (1989). *Convenio 169 de la sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. [https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_ILO\\_CODE:C169](https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169)

Olaza, Mónica (2021). “La Suiza de América”: racismo y Educación Superior en Uruguay. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 58-79.

Ossola, María Macarena (2013). Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias [Doctoral dissertation in Anthropology]. Universidad de Buenos Aires.

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

Quintero, Oscar Alejandro (2020). Racismo y discriminaciones en la universidad colombiana. La experiencia desde las poblaciones afrodescendientes. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y*

*pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 307-323). Buenos Aires: EDUNTREF.

Rea Ángeles, Patricia (2018). Educación superior, migración y racismo. Zapotecos universitarios en la Ciudad de México. En Bruno Baronnet; Gisela Carlos Fregoso y Fortino Domínguez Rueda (coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 103-136). Xalapa: Universidad Veracruzana.

Rebolledo Cortes, Henry Steven (2020). Juvenicidio simbólico y moral: experiencias de las comunidades étnicas en la Universidad del Huila, Colombia. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 277-289). Buenos Aires: EDUNTREF.

Ribeiro de Vargas, Juliana y Bonin, Iara (2020). Sobre amnésias e silenciamentos: Faces do racismo na formação de nível superior. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 185-201). Buenos Aires: EDUNTREF.

Sarango, Luis Fernando (2009). Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”. Ecuador/Chinchaysuyu. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 191-213). Caracas: UNESCO-IESALC.

Schmelkes, Sylvia (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 329-337). Caracas: UNESCO-IESALC.

Silva Ferreira, Antonio Jeovane da; Nascimento, Francisca Marleide do y Ramalho da Silva, Tatiana (2020). *Quilombo/las no Ensino Superior: faces do racismo e da discriminação étnico-racial no cotidiano*

*universitário na Unilab*. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 135-147). Buenos Aires: EDUNTREF.

Silva, Maria Nilza da (2021). A População Negra e o Ensino Superior no Brasil: algumas considerações. *Universidades* (87), 91-111.

Similox Salazar, Vitalino (2019). Experiencias de colaboración intercultural de la Universidad Maya Kaqchikel, en actividades de servicio, investigación y aprendizaje, con comunidades del pueblo Maya-Kaqchikel. En Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes* (pp. 441- 449). Buenos Aires: EDUNTREF.

Soto Sánchez, Alma Patricia y Berrio Palomo, Lina Rosa (2020). Racismo institucional y sus huellas en la Educación Superior. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en américa latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 325-341). Buenos Aires: EDUNTREF.

Valdez, María Cristina; Herczeg, Gabriela; Rodríguez de Anca, Alejandra y Villarreal, Jorgelina (2020). Acerca de la negación del mapuce kimvn y otras formas de racismo en la vida universitaria. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 77-91). Buenos Aires: EDUNTREF.

Varela Huerta, Itza Amanda y Pech Polanco, Bertha Maribel (2021). Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México. *Universidades* (87), 53-71.

Velasco Cruz, Saúl (2018). El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. En Bruno Bruno Baronnet; Gisela Carlos Fregoso y Domínguez Rueda, Fortino (coords.), *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* (pp. 227-244). Xalapa: Universidad Veracruzana.