

# Un siglo después de la Reforma Universitaria de 1918, la reunión cumbre de las universidades latinoamericanas reconoce la importancia de los pueblos indígenas y afrodescendientes\*

A century after the University Reform of 1918, the summit meeting of latin american universities acknowledge the importance of indigenous and afro-descendant peoples

**Daniel Mato\*\***

UNTREF / CONICET

dmato@untref.edu.ar

## Resumen

Los líderes de la Reforma Universitaria de 1918 percibieron la idea de estar “viviendo una hora americana” desde el horizonte de su época. Su visión no incluía a los pueblos indígenas y afrodescen-

Palabras clave: Reforma Universitaria, Conferencia Regional de Educación Superior, Pueblos indígenas, Afrodescendientes, América Latina.

\* En respuesta a la convocatoria de *(En)clave Comahue*, este artículo actualiza, reelabora y pone en relación con la experiencia de la 3ra. CRES (2018) análisis expuestos anteriormente en los artículos de mi autoría “Actualizar las propuestas de la Reforma Universitaria de 1918. Interculturar la Educación Superior: experiencias, avances y desafíos” (2016), *Integración y Conocimiento*, N°5, 35-52 y “Superar el racismo oculto e interculturar las universidades. Experiencias, avances y desafíos” (2017), *Revista +E*, 7(7), 188-203.

\*\* Doctor en Ciencias Sociales e Investigador Principal de CONICET. Entre 1978 y 2010 fue docente e investigador de la Universidad Central de Venezuela. Desde 1986 desarrolla diversas experiencias de trabajo en colaboración con intelectuales y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes de varios países latinoamericanos. Desde 2007, coordina el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Es Director del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), desde el cual en 2014 promovió la creación de la Red Inter-universitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Desde 2018 es el Director de la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, con sede en la UNTREF.

dientes. Setenta años después, como consecuencia de las luchas de esos pueblos y las de algunos movimientos sociales con agendas convergentes, en América Latina comienza a desarrollarse un número creciente de experiencias de Educación Superior por/con/para pueblos indígenas y afrodescendientes. En 2008, la 2da. Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) enfatizó la necesidad de que las instituciones de educación superior se transformen para ser pertinentes con la diversidad cultural de América Latina. En 2018, la 3ra CRES realizó recomendaciones aún más ambiciosas. Este artículo analiza la necesidad ética, social, jurídica y epistemológica de superar las formas de racismo oculto que impregnan la institucionalidad de los sistemas de Educación Superior para hacer que estos se transformen en interculturales. Ofrece un panorama de las experiencias; examina logros, avances y desafíos; así como las recomendaciones de la 3ra CRES. Finalmente ofrece algunos comentarios para estimular reflexiones e intercambios.

## Abstract

The leaders of the University Reform of 1918 perceived the idea of being “living an American hour” from the horizon of their time. Their vision did not include indigenous and Afro-descendant peoples. Seventy years later, as a result of the struggles of these peoples and of some social movements with convergent agendas, a growing number of Higher Education experiences are being developed in Latin America by / with / for indigenous and Afro-descendant peoples. In 2008, the 2nd Regional Conference on Higher Education (RCHE) emphasized the need for higher education institutions to be transformed to be relevant to the cultural diversity of Latin American societies. In 2018, the 3rd RCHE includes recommendations even more ambitious than those of its predecessor. This article analyzes the ethical, social, legal and epistemological need to overcome the hidden forms of racism that permeate the institutions of Higher Education systems in order to transform them into intercultural ones. Offers an overview of these experiences. Additionally, it examines their achievements, advances and challenges, as well as the recommendations of the 3rd Regional Conference on Higher Education. Finally, it offers some comments that stimulate further reflections and exchanges.

Keywords: University Reform - Regional Conference on Higher Education - Indigenous Peoples - Afro-descendants - Latin America.



Las primeras líneas del Manifiesto de la Reforma Universitaria de Córdoba proclamaban: “Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica [...] Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana”.

Como difícilmente podría haber sido de otra forma, la visión de los dirigentes del movimiento de la Reforma Universitaria de 1918 acerca de qué era América y qué romper con la dominación monárquica, estaba marcada por las ideas hegemónicas de la época. Para comenzar, de ningún modo puede omitirse que entre los firmantes no había mujeres y que el manifiesto se dirige a “hombres”. Esto es significativo, porque para entonces en su propia universidad ya había mujeres estudiantes y desde 1884 incluso egresadas (Cortés y Freytes, 2015). No obstante, el foco de este texto no es el de las diferencias de género, sino el de otro tipo de diferencias, aquéllas que suelen asociarse a referentes que históricamente han sido construidos como “étnicos” y “raciales”. En este sentido, no puede ignorarse que para los reformista de 1918, la idea de una “hora americana” no incluía a los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Para la época del Manifiesto aún no se habían generalizado formas de conciencia acerca de que la impronta colonial y racista perdura más allá del rompimiento de relaciones de sujeción política institucional entre colonias y metrópolis. En las ex-colonias de América, como en las de África y Asia, los sectores dominantes y otros grupos sociales de las nuevas repúblicas no suelen percibir que el legado colonial y racista ha continuado reproduciéndose y actualizándose a través de las “nuevas” relaciones sociales, económicas y políticas. Su marca ha persistido en los imaginarios y proyectos de quienes proclamaron la independencia del poder colonial y establecieron las nuevas repúblicas, así como en los de nuevos grupos sociales hegemónicos, pero también en los de otros sectores sociales que posteriormente promovieron movimientos democratizadores de esas sociedades. Esto puede observarse incluso hasta nuestros días.

No obstante, gracias a las luchas de pueblos indígenas y afrodescendientes y las de algunos movimientos sociales con agendas convergentes, desde la década de 1960 es posible advertir algunos cambios favorables respecto de estos problemas, al menos en algunos ámbitos de las sociedades contemporáneas. En América Latina en particular, algunos cambios favorables han venido dándose en el heterogéneo campo de las relaciones entre los sistemas de Educación Superior y los pueblos indígenas y afrodescendientes. Así, especialmente desde la década de 1990, algunas universidades y otros tipos de instituciones de educación superior (IES) han sido creadas por organizaciones e intelectuales de esos pueblos, en tanto algunos Estados, universi-

dades y otras IES “convencionales”<sup>1</sup> y organizaciones civiles han establecido instituciones y programas especiales en respuesta a sus demandas. Como consecuencia de esto, la Declaración Final de la 2da. Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), realizada en Cartagena de Indias en 2008 incluyó recomendaciones explícitas al respecto, las que fueron ratificadas y significativamente expandidas en la de la 3ra. CRES, reunida en la Universidad Nacional de Córdoba en junio de 2018.

Este texto está organizado en cinco secciones. En la primera sección se ofrece un breve análisis de los avances registrados en este campo entre la Reforma de 1918 y la CRES de 2018. La segunda sección se presenta un panorama sintético de los tipos de experiencias de Educación Superior por/para/con pueblos indígenas y afrodescendientes actualmente en curso en América Latina. En la tercera sección se señalan los principales logros, problemas y desafíos registrados en caracterizan el desarrollo de estos tipos de experiencias. En la cuarta sección se expone una síntesis de las recomendaciones de la Declaración Final de la CRES 2018 respecto del tema que nos concierne. Finalmente, en la última sección se ofrecen algunos comentarios para estimular reflexiones e intercambios.

### **De la Reforma Universitaria de 1918 a la Conferencia Regional de Educación Superior de 2018**

Como se ha señalado en un párrafo anterior, hacia 1918 no se habían generalizado formas de conciencia acerca de que la impronta colonial y racista perdura más allá del rompimiento de relaciones de sujeción política institucional entre colonias y metrópolis.

Por esto, no resulta sorprendente que en la época de la Reforma Universitaria de 1918, los grupos sociales “criollos” que gozaban del privilegio de acudir a las universidades no fueran conscientes de que el legado colonial y racista continuaba afectando las formas en las cuales diversos grupos sociales se perciben a sí mismos y conciben sus proyectos de futuro para las respectivas sociedades nacionales. Aparentemente, tampoco eran conscientes de las condiciones de opresión que afectaban a las personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, ni del papel que los sistemas educativos, incluyendo las universidades y otros tipos de instituciones de educación superior (IES), jugaban al respecto.

<sup>1</sup> En este artículo, como en publicaciones anteriores, denomino “convencionales” a las universidades que no han sido creadas por referentes y/u organizaciones de pueblos indígenas o afrodescendientes, o para responder a sus demandas y propuestas. Desde luego, se trata solo de una denominación genérica a los fines de la exposición, por cuanto dentro del universo de las así llamadas “convencionales” cabe observar la existencia de diversos tipos de modelos universitarios.

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 y en el caso de América también sobre los contingentes de personas africanas esclavizadas y sus descendientes. Esto ha ocurrido principalmente de cuatro formas, que en diferentes países y momentos históricos se han combinado de diversas maneras, o algunas de ellas han resultado predominantes:

- a) En todos los casos los sistemas educativos (incluyendo universidades y otras IES) han jugado un importante papel en la difusión de representaciones homogeneizadoras de las poblaciones de estos países, “invisibilizando”, situando en el pasado y/o estigmatizando a pueblos indígenas y afrodescendientes, como también a gitanos y otros pueblos y sectores sociales execrados desde las visiones hegemónicas.
- b) 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.
- c) En otros casos, jóvenes y niños fueron apartados a la fuerza de sus familias y enviados a escuelas especiales para “civilizarlos”.
- d) 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 excluidos o incluso explícitamente prohibidos (Mato, 2018).

Lamentablemente, en la mayoría de los casos, las universidades y otras IES han jugado papeles importantes no solo en la construcción de representaciones homogeneizadoras de las poblaciones de los países, sino también en la transformación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en objetos de estudio, incluso en contra de su voluntad, fomentando enfoques de investigación etno-céntricos que produjeron representaciones descalificadoras de sus “razas”, formas de vida, visiones de mundo, conocimientos y proyectos de futuro.

Un siglo después, sabemos que las universidades y otros tipos de IES, sus bases éticas, políticas y epistémicas, como sus prácticas académicas, están marcadas por ese legado colonial y racista. Un siglo después, sabemos que si estas bases y prácticas no se revisan críticamente,

continúan reproduciendo visiones de mundo, creencias y proyectos de futuro que actualizan la matriz colonial y racista.

No obstante, lo que en la actualidad muchos parecen continuar ignorando es que esas bases éticas, políticas y epistémicas y las prácticas académicas asociadas no solo afectan a los grupos sociales que no pueden acceder a la Educación Superior (y que en este sentido resultan “excluidos” de ella), sino que además menoscaban la legitimidad y la calidad de las universidades y otros tipos de IES, como también, de manera más abarcadora, la sostenibilidad histórica de las sociedades en cuestión.

Esto lo hemos ido aprendiendo poco a poco y no simplemente por mera elaboración intelectual, sino como consecuencia de las luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como de las de los movimientos sociales anti-racismo, de derechos humanos y de educación popular en numerosos países del globo. Especialmente a partir de la década de 1960, estas luchas han contribuido no solo al desarrollo de algunas corrientes intelectuales críticas, sino también a la adopción de algunos instrumentos internacionales de particular importancia para el tema que nos ocupa. Entre estos, cabe destacar la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (adoptada en 1965, con entrada en vigor en 1969), el Convenio n° 169 de la Organización Internacional del Trabajo-OIT (adoptado en 1989 y hasta la fecha ratificada por 15 países latinoamericanos), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), entre otros. Estas mismas luchas también contribuyeron a que las reformas constitucionales realizadas en varios países latinoamericanos, desde finales de la década de 1980, reconocieran derechos a estos pueblos. No obstante, los estudios realizados con cobertura para prácticamente todos los países latinoamericanos muestran la existencia fuertes brechas entre los avances constitucionales y jurídicos en esta materia y las políticas y prácticas concretas en que estos deberían materializarse (Mato, coord., 2012; 2018b).

En este marco de luchas, instrumentos internacionales y reformas constitucionales, a partir de la década de 1990, en América Latina comenzó a consolidarse una creciente y heterogénea corriente de creación de universidades y otros tipos de instituciones de Educación Superior (IES) que provisoriamente podemos caracterizar como “por/con/para” pueblos indígenas y afrodescendientes, cuya diversidad se describe más adelante en este texto. Reconociendo la importancia de este creciente movimiento, en 2007, el Instituto Internacional de la UNESCO

para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) estableció el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina. Tras realizar un mapeo del campo a escala regional, este Proyecto comisionó estudios sobre más de 30 experiencias en curso que se publicaron en un libro (Mato, coord., 2008) y sirvieron de base para formular un conjunto de recomendaciones que alimentaron las deliberaciones sobre el tema de la 2da. Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en Cartagena de Indias en 2008.

Como resultado de esto y de algunas iniciativas convergentes, la Declaración Final de la CRES 2008 incluyó dos acápites sobre este tema. En uno de ellos, el C3 explícitamente enfatizó la necesidad de transformar a las instituciones de Educación Superior “para que sean más pertinentes con la diversidad cultural”, e incluso recomendó que era “necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector”. En tanto en el otro, el D4, destacó “La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región”.<sup>2</sup>

Estas recomendaciones de la CRES 2008 han sido y aún son frecuentemente invocadas para argumentar acerca de la necesidad de avances concretos en la materia. Pero, además, junto con la continuidad de las mencionadas luchas y el desarrollo de un número creciente de experiencias en este campo y de estudios sobre el tema, sentaron las bases para que la 3ra CRES, celebrada en la Universidad Nacional de Córdoba en junio de 2018, pudiera avanzar aun más en esta materia.

Este nuevo avance se expresó no solo en que uno de los siete ejes temáticos en los que se organizó la CRES 2018 se dedicará a Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad, sino también en que la Declaración Final de esta reunión incluyera importantes recomendaciones en la materia.<sup>3</sup> También se materializó en que en el Acto de Clausura de esta importante cumbre de la Educación Superior regional un grupo de rectores y otros representantes de universidades y otras IES creadas por organizaciones y/o intelectuales de pueblos indígenas fuera invitado a leer un significativo documento que un grupo aún más numeroso de

<sup>2</sup> La Declaración Final de la CRES 2008 está disponible en: [http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es](http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es)

<sup>3</sup> La Declaración Final de la CRES 2018 está disponible en: [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion\\_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)

ellos elaboró durante este evento. Este documento titulado “Carta de las Universidades e Instituciones de Educación de los Pueblos Indígenas” constituye un importante manifiesto dirigido a todas las universidades y otros tipos de IES de América Latina. Lo más significativo del caso es que su lectura fue aplaudida por toda la concurrencia y aclamada por buena parte de ella, como también que esta carta ha sido incluida en el sitio en internet de la CRES 2018, pasando así a formar parte de la documentación oficial de este evento.<sup>4</sup>

De este modo, un siglo después, podemos ver con esperanza que las ideas reformistas de romper con la “dominación monárquica y monástica” y de vivir “una hora americana” son actualizadas mediante el imprescindible y tantas veces postergado reconocimiento de la importancia de los pueblos indígenas y afrodescendientes para pensar no solo el pasado y el presente, sino también el diseño y construcción del futuro de América Latina.

La Educación Superior tiene inmensa importancia en el diseño y construcción del futuro de la región, no solo por su papel en la generación de conocimientos y la formación de profesionales y técnicos, sino también en la formación de ciudadanos y en la formulación de políticas públicas. La Declaración Final de la CRES 2018 ha establecido importantes puntos de partida para procurar cumplir con estos propósitos a cabalidad, ahora el desafío es ponerlos en práctica, lo cual si bien posible, seguramente no será una tarea sencilla. Las dificultades se deben a que para ponerlas en práctica resulta imprescindible revisar, criticar y superar todas las formas de racismo, las visibles y las “ocultas” que caracterizan a nuestras sociedades y con ellas a nuestras universidades y otros tipos de IES. El racismo oculto es el más difícil de erradicar porque no suele expresarse de manera abierta en las interacciones entre personas, sino que palpita en modelos institucionales, normativas y planes de estudio que aparecen “naturalizados” por ciertas formas de sentido común, a las que –desde luego– también necesitamos cuestionar (Bonilla-Silva, 2006; Mato, 2017; Quintero, 2013).

Aún hoy, en pleno siglo XXI, exceptuando poco más de un centenar de valiosas experiencias –que sirven de referencia al análisis ofrecido en este texto– la mayoría de las universidades y otras IES latinoamericanas continúa respondiendo a anticuados formatos monoculturales. Es decir, continúa siendo institucional y epistemológicamente monocultural y por ende racista. Es necesario revisar el legado colonial y racista en el cual se cimentan los modelos monoculturales característicos de estas universidades y otras IES para lograr “transformar a éstas para que sean

<sup>4</sup> Esta carta está disponible en: [http://www.cres2018.org/uploads/carta\\_pueblos\\_originarios.pdf](http://www.cres2018.org/uploads/carta_pueblos_originarios.pdf)

más pertinentes con la diversidad cultural”, tal como ya lo recomendaba la Declaración Final de la CRES-2008 y la de la CRES de 2018 lo ha reiterado, agregando además importantes orientaciones.

Es necesario cuestionar y superar la hegemonía de ciertas representaciones de la modernidad eurocéntrica que -con la fuerza propia de las formas de “sentido común”- constituyen los referentes de algunas vertientes del pensamiento universitario latinoamericano contemporáneo, que todavía pretende evaluar a nuestras universidades con criterios que no responden a las características de nuestras sociedades. Un siglo después de la Reforma Universitaria de 1918 resulta imprescindible actualizar esa idea-fuerza de su *Manifiesto Liminar* que proclamaba “una hora americana”, la cual hoy es impensable sin la participación plena de pueblos indígenas y afrodescendientes.

### **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: panorama sintético.**

Una característica saliente de este campo es la existencia de una amplia diversidad de tipos de experiencias. Esto no resulta sorprendente si se tiene en cuenta que las mismas han sido impulsadas por referentes y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes muy diversos entre sí. Más aún, éstas tienen lugar en distintos países, en cada uno de los cuales la historia y presente de las relaciones entre dichos pueblos, los respectivos Estados y otros sectores sociales exhiben sus propias particularidades.

Dentro de este amplio y diverso campo de experiencias es posible distinguir entre cinco tipos principales de modalidades institucionales. A continuación presento esquemáticamente esos diferentes tipos. Por limitaciones de extensión no referiré ejemplos ilustrativos, sobre los cuales puede obtenerse información en las publicaciones resultantes de tres proyectos de alcance latinoamericano que -con la colaboración de más de un centenar de colegas y diversos apoyos institucionales- hemos venido desarrollando desde 2007.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Es un deber destacar que el panorama y análisis que ofrezco en las páginas siguientes se basa en parte en las investigaciones sobre el tema que de manera individual he venido realizando desde 2004, pero muy especialmente en las realizadas en el marco de las siguientes tres iniciativas: a) Entre 2007 y 2011 con la colaboración de 67 colegas de diez países latinoamericanos, desde el ya mencionado Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, de UNESCO-IESALC (Mato, coord., 2008, 2009a, 2009b, 2012); b) A partir de 2011 desde el Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL) de la Universidad Nacional de Tres de

---

**1) Programas de “inclusión de individuos” indígenas y/o afrodescendientes como estudiantes en universidades u otros tipos de IES convencionales**

Existen numerosas experiencias que responden a este tipo de modalidad (programas de cupos, de becas y de apoyo académico y/o psicosocial), aunque aún resultan insuficientes en comparación con las necesidades y demandas. Varios Estados, universidades y otros tipos de IES públicas y privadas de América Latina han establecido programas de cupos y de becas, otro tanto han hecho varias fundaciones privadas. Existen opiniones encontradas respecto de este tipo de programas. Algunas enfatizan que no sólo crean oportunidades para individuos, sino que contribuyen a desarrollar capas de profesionales indígenas que sirven de manera directa a sus pueblos y comunidades, así como que muchos de estos profesionales juegan papeles fundamentales en el desarrollo y gestión de experiencias de los cuatro tipos restantes de esta clasificación. Otras opiniones destacan que este tipo de programas favorecen la “fuga de cerebros” desde las comunidades apartadas hacia las grandes ciudades, así como su “occidentalización”, la pérdida de sus valores étnicos, de sus lenguas y de la valoración por sus saberes. Otras señalan que con las becas no basta, porque en las IES “convencionales” estos estudiantes frecuentemente deben lidiar con problemas de racismo, además de que en el currículo no encuentran reflejadas las historias, idiomas y conocimientos de sus pueblos, a lo que se añade que se encuentran muy lejos de sus familias y comunidades. Algunos programas de inclusión de individuos combinan más de una estrategia de abordaje, por ejemplo combinan cupos con becas y/o con apoyo psicosocial, otros se complementan con seminarios transversales, o con cátedras libres orientadas a educar sobre el tema a la comunidad universitaria en su conjunto, o bien se articulan con proyectos de investigación y/o de extensión que se desarrollan conjuntamente con comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes. Las iniciativas de este tipo no deben subestimarse, muchas veces son un valioso primer paso, pero es importante tener conciencia de sus limitaciones y buscar formas de avanzar hacia objetivos más ambiciosos.

**2) Programas de formación técnica o profesional (conducentes a títulos u otras certificaciones) creados por universidades u otras IES convencionales**

Existen diversas modalidades dentro de este grupo de experiencias. En algunas de ellas se registra escasa “colaboración intercultural”, es decir entre las universidades u otras IES y comunidades, organizaciones o referentes de pueblos indígenas y afrodescendientes; mientras que en otras su participación resulta significativa. En algunos de estos casos se constata además

una participación importante de docentes provenientes de los mencionados pueblos y la inclusión de sus lenguas, conocimientos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento. Muchas de estas experiencias están orientadas a la formación de docentes para programas de educación intercultural bilingüe a diversos niveles del sistema educativo.

En algunas de estas experiencias, las personas indígenas o afrodescendientes no solo participan como estudiantes, sino que también se incorpora a personas sabias de las comunidades para que contribuyan con sus conocimientos. En algunos casos su participación es solo ocasional, pero otras participan en calidad de docentes durante uno o más cursos. Junto con esto se presenta el problema de que por no contar con título universitario (y en ocasiones tampoco de otros niveles educativos) estos sabios no son formalmente reconocidos como docentes, ni remunerados como tales. Estas situaciones además de ser injustas constituyen nuevos mecanismos de subalternización de conocimientos y personas indígenas, y son fuentes de conflictos. Paradójicamente, estos referentes indígenas o afrodescendientes generalmente son los únicos que pueden dar clases de idiomas indígenas, o sobre las respectivas historias y cosmovisiones, o al menos quienes mejor pueden hacerlo.

Muchos programas de este tipo están dirigidos a docentes en servicio en comunidades indígenas o afrodescendientes. Aprovechando esta posibilidad, suelen combinar las actividades en las aulas universitarias con formas de enseñanza-aprendizaje en servicio en las escuelas de las comunidades en las cuales estos estudiantes universitarios son docentes. En otros casos, las clases a cargo de personas sabias de las comunidades se dan en los propios territorios, especialmente cuando el contenido de las mismas se relaciona con conocimientos etnobotánicos y otros en los cuales estar en territorio resulta especialmente provechoso. Estas estrategias de trabajo suelen abrir amplias posibilidades para desarrollar formas sostenibles de colaboración intercultural. No obstante, éstas no están exentas de asimetrías de poder, dificultades y conflictos, todo lo cual es –de todos modos– parte de los caminos a transitar para poder construir modalidades sostenibles de colaboración intercultural, que sean equitativas y provechosas.

***3) Programas y proyectos de docencia, investigación y/o de vinculación social, desarrollados por universidades u otras IES convencionales con participación de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes.***

El conjunto de experiencias que forzosamente incluyo en este conjunto es expresión de

la diversidad de contextos, culturas profesionales y académicas, culturas institucionales, y normativas monoculturalistas, que ponen a prueba la creatividad de numerosos grupos de docentes, investigadores, autoridades universitarias y otros actores significativos. Por esto, bajo la complicada denominación de esta modalidad he agrupado muy diversas experiencias, que un tanto arbitrariamente se podrían separar en tres subconjuntos, pero el problema es que algunas de ellas formarían parte de más de uno de éstos. Las experiencias comprendidas en cualquiera de ellos pueden alcanzar logros más o menos significativos en el desarrollo de relaciones de colaboración intercultural, las cuales como en los casos antes comentados no están exentas de diferencias de intereses y visiones, asimetrías de poder, dificultades y eventualmente conflictos.

El primero de esos subconjuntos abarcaría las experiencias centradas principalmente en programas o proyectos de docencia, algunos de los cuales incluyen componentes de investigación y/o de vinculación con la comunidad. Se diferencian de los del tipo descrito en la sección anterior en que se trata de una o más asignaturas o seminarios que no necesariamente otorgan créditos, puntos, u horas para graduarse. Dependiendo de los casos, este tipo de actividades se caracteriza por incluir la participación de docentes provenientes de los pueblos indígenas y la inclusión de lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios de estos pueblos.

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

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

---

#### **4) Convenios de co-ejecución entre universidades u otros tipos de IES convencionales y organizaciones o comunidades indígenas y/o afrodescendientes**

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

#### **5) Universidades y otros tipos de IES interculturales**

Las universidades y otros tipos de IES interculturales se caracterizan por procurar integrar los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales. Más allá de este rasgo común, estos tipos de instituciones son muy distintos entre sí, como consecuencia de las diferencias existentes entre los diversos pueblos indígenas o afrodescendientes, los múltiples Estados nacionales y los heterogéneos actores que según los casos han intervenido en su creación, entre otros factores. No existe un modelo de referencia, y dadas las diferencias apuntadas tampoco sería pertinente pretender establecerlo.

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

El caso es que estas instituciones reciben principalmente estudiantes indígenas y/o afrodescendientes y en mucho menor medida estudiantes que no se identifican como pertenecien-

tes a estos pueblos. En vista del rezago de los Estados en satisfacer las demandas de “interculturalizar toda la educación superior”, dirigentes y organizaciones indígenas y afrodescendientes de varios países de la región se han dado a la tarea de crear instituciones propias. Por otra parte, también existen universidades y otros tipos de IES de carácter intercultural que han sido creadas por organismos estatales de distinto nivel, otras que han sido creadas formando parte de una universidad o sistema universitario “convencional”, como también otras que han sido creadas por diversos tipos de organizaciones sociales. También existe un caso particular, el de la Universidad Indígena Intercultural, que ha sido creada por un organismo multilateral particular, el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, el cual es gobernado por un cuerpo de representantes de gobiernos y organizaciones indígenas.

Las publicaciones de los tres proyectos que sirven de referencia a este artículo documentan la experiencia de varias universidades de cada uno de los tipos antes mencionados (Mato, coord., 2008, 2009a, 2015, 2016, 2017, 2018a, 2018b). Limitaciones de extensión impiden exponer acá sobre las importantes diferencias existentes entre las universidades u otras IES interculturales creadas por organizaciones y/o referentes indígenas y/o afrodescendientes y las creadas por organismos estatales, sobre las cuales se ha expuesto en detalle en las publicaciones antes mencionadas. No obstante, de manera sintética cabe afirmar que en la mayoría de las universidades creadas por organizaciones y/o intelectuales de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, el adjetivo “intercultural” alude a que incluyen conocimientos de diversos pueblos de estos tipos y también de la tradición occidental moderna. En esto se diferencian claramente del uso que los Estados hacen de este mismo adjetivo, ya que estos lo utilizan para referir a las relaciones entre dos “culturas” homogéneamente representadas, la de la “sociedad nacional” y “la indígena”. Si bien suelen reconocer la existencia de diferencias al interior de esta última, en la práctica suelen presentarla como si fuera homogénea.

### **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes: logros, problemas y desafíos**

Los proyectos de alcance latinoamericano que sirven de referencia a este artículo han permitido identificar tanto los principales logros de las experiencias estudiadas, como los problemas y desafíos que estas deben enfrentar. De manera sintética son los siguientes:

**1) Logros:** Los principales logros de los programas, universidades y otras IES estudiadas son: **i)** mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportuni-

dades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios, **ii**) ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad, **iii**) desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada, **iv**) integran docencia/aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades, **v**) integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento, **vi**) promueven la valorización y, según los casos, incorporan lenguas y conocimientos propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos, **vii**) desarrollan docencia e investigación orientados por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible, **viii**) forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

**2) Problemas y desafíos:** Los problemas y desafíos más frecuentemente enfrentados por estas universidades, IES y programas son: **i**) insuficiencia y/o precariedad presupuestaria, **ii**) actitudes racistas por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades, **iii**) dificultades derivadas de la rigidez de los criterios de evaluación aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación, **iv**) obstáculos institucionales derivados de la rigidez de procedimientos administrativos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades, **v**) obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las IES dentro de las cuales funcionan algunos de los programas estudiados, y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y actividades de formación, **vi**) dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural, **vii**) dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación, **viii**) insuficiencia de becas.

### **Recomendaciones de la declaración final de la CRES 2018 respecto de Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad**

Como se mencionó más arriba, la Declaración Final de la CRES 2018 incluye un conjunto de recomendaciones de tipo general acerca del tema que nos ocupa. A continuación se presenta un extracto de las mismas:

Las políticas y las instituciones de educación superior deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, sexismo, xenofobia, y todas las formas de intolerancia y discriminación. [...].

Es necesario promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir en las instituciones de educación superior a mujeres, personas con discapacidad, miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes. Estos cambios deben asegurar la incorporación en las instituciones de educación superior de las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento de dichos pueblos y grupos sociales.

Es ineludible reconocer y valorar las epistemologías, modos de aprendizaje y diseños institucionales propios de pueblos indígenas y afrodescendientes, comunidades campesinas y otras socioculturalmente diferenciadas. [...]

[...] Existe una importante deuda histórica de los Estados y sociedades latinoamericanas y caribeñas con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Si bien sus derechos son reconocidos en numerosos instrumentos internacionales y en la mayoría de las constituciones nacionales, existe un alarmante déficit en el disfrute efectivo de los mismos, incluso en la educación superior. Las instituciones de educación superior deben garantizar el disfrute efectivo de estos derechos y educar a la población en general, y particularmente a sus comunidades, contra el racismo y todas las formas de discriminación y formas conexas de intolerancia.

Es fundamental promover y facilitar el aprendizaje de las lenguas de pueblos indígenas y afrodescendientes y su uso efectivo en las prácticas de docencia, investigación y extensión. La formación de docentes interculturales bilingües para todos los niveles de los sistemas educativos es un deber prioritario de la educación superior. (CRES, 2018a: 8-9)

Dado lo expuesto en secciones anteriores de este artículo y la elocuencia de estas recomendaciones, no parece necesario formular comentarios al respecto. Estas recomendaciones expresan un claro reconocimiento a los logros, problemas y desafíos antes expuestos y constituyen un significativo avance en este campo. No obstante, ahora el desafío es cómo lograr que

las políticas públicas en la materia y las universidades e IES efectivamente las pongan en práctica, sobre lo que expondremos brevemente en la sección final de este texto.

### **La Carta de las Universidades e Instituciones de Educación de los Pueblos Indígenas**

Para valorar apropiadamente la carta objeto de la presente sección de este artículo, es necesario tener en cuenta algunos detalles de contexto que se refieren en los siguientes párrafos, así como destacar que su lectura en el Acto de Clausura de la CRES 2018 fue aplaudida por toda la concurrencia y aclamada por buena parte de ella. Al respecto interesa destacar que los más de dos millares de asistentes a este acto incluían un muy importante número de rectores y otras autoridades de universidades y otras IES, docentes, estudiantes, investigadores y especialistas en el tema de toda América Latina y el Caribe.

Para comprender cómo se llegó a esto, es necesario considerar que la CRES 2018 no solo contó con la participación de rectoras, rectores y otros representantes de diez universidades y otros tipos de IES de pueblos indígenas de Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua y Panamá, buena parte de las cuales forma parte de la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY), sino que además, la Magister Alta Hooker Blanford, Coordinadora de dicha red y rectora de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), una de sus universidades miembro, formó parte del equipo del eje temático Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad de esta cumbre y en tanto tal se encargó de redactar un capítulo sobre este tipos de instituciones (Hooker Blanford, 2018).

Estos colegas participaron activamente de las deliberaciones del simposio del eje temático antes mencionado, como también de las que se produjeron a continuación de una conferencia ofrecida por la mencionada rectora. Esto permitió que los colegas de instituciones de la RUIICAY y los de otras instituciones que no forman parte de esa red se conocieran y así surgiera la propuesta de reunirse para intercambiar ideas. La Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba facilitó sus instalaciones para realizar dos extensas y muy provechosas reuniones, en las que a modo de observadores y/o en tareas de apoyo también participaron autoridades y docentes de esa unidad académica, los miembros del equipo de eje temático antes mencionado y otras personas interesadas en el tema. Así, se desarrollaron dos provechosas reuniones de aproximadamente tres horas cada una en las que los representantes de las universidades y otras IES indígenas acordaron el texto de la carta que luego presentaron en el

acto de clausura. La lectura de ese documento en tan importante escenario fue posible por invitación formulada por el Coordinador General de la CRES, quien, tras ser invitado, se acercó un momento durante la segunda jornada de deliberaciones.

Entre otros asuntos de interés, esa carta expresa los siguientes:

Nuestro reconocimiento a los organizadores de la CRES 2018 por haber previsto el abordaje de los temas de interculturalidad y diversidad cultural en la educación superior en América Latina y el Caribe, lo que nos ha permitido exponer nuestra palabra y nuestras propias experiencias [...]

Desde nuestros Pueblos Indígenas y Afrodescendientes, la interculturalidad, entendida como una forma de promover la diversidad cultural, los valores de nuestras culturas milenarias, permitió dar importantes pasos en las universidades convencionales durante las últimas décadas, por ejemplo: programas específicos con contenidos indígenas, formación de profesionales interculturales, acciones positivas a favor de jóvenes, entre otros. Sin embargo, debemos afirmar que persiste la deuda histórica de los Estados y de las IES hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes manifiesta en el no reconocimiento y no respeto a nuestras instituciones educativas y culturales, la academia que nos convierte en objetos de investigación y no protagonistas, la pérdida cultural indígena de quienes acuden a las universidades, hasta la violencia epistémica o la desvalorización de nuestros conceptos y nuestras pedagogías indígenas, entre otras manifestaciones [...]

[...] Queremos compartir a los Estados y a las IES que, en las últimas décadas, nuestras abuelas y abuelos, sabias y sabios, y nuestras comunidades y pueblos indígenas en un esfuerzo compartido con sus organizaciones sociales y autoridades comunitarias, como sujetos de derecho hemos iniciado la reconstrucción y recreación de nuestras instituciones educativas, sociales, culturales y de espiritualidad indígena y afrodescendiente. Nuestras universidades e instituciones educativas con sus currículos y pedagogías, identidad y simbologías propias, nacen interculturales reafirmando su contenido y carácter indígena y afrodescendientes al mismo tiempo que buscan el acceso a las otras culturas, sistemas educativos, idiomas, a los otros saberes, ciencias y culturas, hacia una formación pluricultural e intercultural, son procesos educativos de creciente pluriversidad.

Nuestras universidades e instituciones educativas se han creado en el marco constitucional de nuestros países, aplicando los convenios internacionales [...]. Sin embargo, solo algunos

Estados reconocen la institucionalidad y dan apoyo financiero a nuestras Universidades e instituciones educativas, en otros casos se está en proceso, y en numerosos casos los Estados y las IES no reconocen, no respetan.

[...] Estamos convencidos que los Estados y las IES en el marco de la interculturalidad caminan hacia el diálogo de saberes, pueblos y culturas, proceso que pasa por el reconocimiento y respeto de las universidades e instituciones de educación indígenas y afrodescendientes, de sus sistemas jurídicos, de salud y de producción alimentaria, de sus idiomas propios, a la implementación de esfuerzos conjuntos en la formación de profesionales interculturales que reafirmen y refuercen su identidad cultural indígena y afrodescendiente al mismo tiempo que son profesionales egresados de las universidades convencionales, y otras acciones que deben buscar la eliminación del racismo hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes y toda forma de desigualdad social que afecta a nuestras sociedades. [...]

[...] Abogamos por una cultura de tolerancia, solidaridad, hermandad entre nuestros pueblos y comunidades y de armonía con la madre tierra, nuestros territorios y sus bienes naturales que son parte de los contenidos de las universidades e instituciones educativas cuyo objetivo es educar para la vida y para el buen vivir de nuestros pueblos, recuperar la solidaridad desde nuestras cosmovisiones y pedagogías, sueños y esperanzas, y formas de evaluación y acreditación, en ejercicio de nuestro derecho a la educación como un bien público y social, un derecho humano universal y una obligación de los Estados y de las IES a quienes también asiste una responsabilidad institucional de apoyar y acompañar para armonizar de manera conjunta y respetuosa, ambos procesos educativos y culturales. (CRES, 2018b)

Limitaciones de espacio impiden analizar apropiadamente esta importante declaración, por lo que me limitaré a destacar solo algunos rasgos que me parecen de especial importancia. Su tono es de reconocimiento y diálogo, pero no por ello renuncia a puntualizar las posiciones y demandas de quienes la suscriben. Pienso que un pasaje clave del documento es el que expresa que persiste una “deuda histórica” de los Estados y de las IES hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes “manifiesta en el no reconocimiento y no respeto a nuestras instituciones educativas y culturales, la academia que nos convierte en objetos de investigación y no protagonistas”.

Esta afirmación en buena medida parte aguas respecto de la orientación principal de

---

Estados y universidades e IES “convencionales”, quienes en el mejor de los casos se orientan a incorporar a personas, conocimientos, sistemas lingüísticos, modos de aprendizaje y de producción de conocimientos de esos pueblos dentro de la institucionalidad de la Educación Superior establecida, o como máximo a transformar a esta para que pueda acoger a todo aquello “Otro”. Es con referencia a ella que se plantea el diálogo, y que lo hace como un diálogo entre iguales. Este posicionamiento que, por lo demás aparece explícitamente recogido en la Declaración Final de la CRES 2018, plantea un desafío de especial importancia, ya no solo a las universidades y otros tipos de IES “convencionales”, sino también y muy especialmente a la formulación de políticas públicas en la materia, a los sistemas de Educación Superior vistos en su conjunto y -aún más especialmente- a las normas y prácticas de las agencias de evaluación y acreditación que forman parte de los mismos (Hooker Blanford, 2017; Mato, 2014).

### **Comentarios finales para estimular reflexiones e intercambios**

Pienso que lo más importante de la carta de las universidades e instituciones de educación de los pueblos indígenas respecto del foco del presente artículo es que los planteamientos que en ella se formulan fueron presentados en la reunión cumbre de la Educación Superior latinoamericana y caribeña y que su lectura fue entusiastamente aplaudida.

Pienso que también es importante considerar que esta carta no fue leída en el Acto de Clausura por azar, sino porque ella es parte de un proceso que ha venido gestándose y madurando lentamente desde los tiempos de la colonia. Un proceso en el que se ha avanzado especialmente gracias a las luchas de pueblos indígenas y afrodescendientes y las de algunos movimientos sociales con agendas convergentes que –entre otras consecuencias- han logrado avances importantes en instrumentos jurídicos internacionales y en constituciones nacionales, así como interpelar a diversos sectores académicos que han comprendido su pertinencia y valor, además de que se ha expresado en la creación de instituciones propias por parte de organizaciones indígenas y afrodescendientes (Bolaños, Tatay y Pancho, 2009; Cerruto, 2009; Flores, 2008; Hernández Cassiani, 2008; Hooker Blanford, 2008, 2016, 2018; Palechor Arévalo, 2017; Sarango, 2009). Estos procesos son los que han hecho posible la apertura que se produjo en la CRES 2008, que se amplió notablemente en la CRES 2018.

Lo ocurrido en la CRES 2018 constituye, sin duda, un avance para celebrar. El detalle es que esto viene a ocurrir un siglo después de la Reforma del 18. Es necesario reconocer que el tema no estuvo presente en la Reforma Universitaria de 1918, que su *Manifiesto Liminar* no lo

incluyó, pese a que enfatizaba la ruptura con el orden monárquico (clara referencia al período colonial) y la vigencia de una “hora americana”, y a que por entonces ya se conmemoraba el primer centenario de los movimientos independentistas latinoamericanos, en cuyos ejércitos, tantas veces se ha reconocido, participaron indígenas y afrodescendientes. Reconocer esta limitación resulta necesario para poder contextualizar históricamente el proceso que nos ocupa y comprender que su temporalidad no es un hecho fortuito.

Es necesario advertir que las sociedades latinoamericanas están extremadamente atrasadas en reconocer y pagar la “deuda histórica” con los pueblos indígenas y afrodescendientes, lo cual, visto de otro modo, significa también reconocer que lo están respecto de su especificidad histórico-social en tanto sociedades pluriculturales que han sido construidas por Estados que -nos guste o no- desde hace ya dos siglos educan a “sus” poblaciones en el racismo, sea abierto o solapado. Las universidades y otros tipos de IES de la región tienen importantes papeles que cumplir al respecto. Para avanzar en ello, sería significativo que incorporaran la educación contra todas las formas de racismo como una de sus prioridades institucionales. Adicionalmente, se impone llevar a la práctica las recomendaciones consensuadas en la Declaración Final de la CRES 2018.

### Referencias bibliográficas

- Bolaños, Graciela; Tattay, Libia y Pancho, Avelina. (2009). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En D. Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 155-190). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Bonilla-Silva, Eduardo. (2006). *Racism without racists*. Lanham (Maryland): Rowman & Littlefield Publishers.
- Cerruto, Leonel. (2009). La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK). En D. Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 123-153). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Conferencia Regional de Educación Superior CRES. (2008). Declaración Final. Cartagena de Indias. Recuperado de: [http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es](http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es)

- 
- \_\_\_\_\_. (2018a). Declaración Final. Córdoba. Recuperado de: [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion\\_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)
- \_\_\_\_\_. (2018b). Carta de las Universidades e Instituciones de Educación de los Pueblos Indígenas. Córdoba. Recuperado de: [http://www.cres2018.org/uploads/carta\\_pueblos\\_originarios.pdf](http://www.cres2018.org/uploads/carta_pueblos_originarios.pdf)
- Cortés, Nuria y Freytes, Alejandra. (2015). *Índice de las primeras mujeres egresadas en la Universidad Nacional de Córdoba 1884-1950*. Córdoba: UNC. Recuperado de [http://archivodelauniversidad.unc.edu.ar/files/INDICE\\_PRIMERAS\\_EGRESADAS.pdf](http://archivodelauniversidad.unc.edu.ar/files/INDICE_PRIMERAS_EGRESADAS.pdf)
- Flores, Lucio. (2008). Formação Indígena na Amazônia Brasileira. En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 139-146). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Hernández Cassiani, Rubén. (2008). Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias. En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 255-262). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Hooker Blandford, Alta. (2008). Contribución de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autonómico e integrador. En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 383-392). Caracas: UNESCO-IESALC.
- \_\_\_\_\_. (2016). La Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY). En: D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 49-68). Sáenz Peña y México: EDUNTREF y UNAM.
- \_\_\_\_\_. (2017). Avances y desafíos en la evaluación de la calidad de universidades y programas para y con pueblos indígenas y afrodescendientes. *Educación Superior y Sociedad*, Vol. 20, 183 - 210.
- \_\_\_\_\_. (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*. Caracas: UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
-

- 
- Mato, Daniel. (2014). Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (Revista ISEES)*, Vol. 14, 17-45.
- \_\_\_\_\_. (2017). Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. *Revista +E (Universidad Nacional del Litoral)* 7(7), 188-203.
- \_\_\_\_\_. (2018). Educación Superior y Pueblos Indígenas: Experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del CISEN Tramas/Maepova (Universidad Nacional de Salta)*, 6(2), 41-65.
- Mato, Daniel (coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- \_\_\_\_\_. (2009a). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- \_\_\_\_\_. (2009b). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas* Caracas: UNESCO-IESALC.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contexto y Experiencias*. Sáenz Peña: EDUNTREF.
- \_\_\_\_\_. (2016). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpe- laciones y desafíos*. Buenos Aires y México: EDUNTREF y UNAM.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización*. Sáenz Peña y Morelos (México): EDUNTREF y Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.
- \_\_\_\_\_. (2018a). *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- \_\_\_\_\_. (2018b). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*. Sáenz Peña: EDUN- TREF.
-

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

Quintero, Oscar. (2013). *Racisme et Discrimination à l'université*. Tesis de Doctorado en Sociología. Francia: Université Rennes.

Sarango, Luis Fernando. (2009). Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi». Ecuador / Chinchaysuyu. En D. Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 191-213). Caracas: UNESCO- IESALC.4