

y otras IES, de algunas agencias gubernamentales e intergubernamentales, de algunos partidos políticos, de organizaciones no gubernamentales, y de fundaciones privadas y sectores de varias iglesias.

Este heterogéneo universo de experiencias viene construyéndose con la participación de una amplia variedad de agentes, tales como líderes comunitarios, ancianos y sabios, estudiantes, educadores, investigadores y otros funcionarios de universidades y otras IES, entre quienes no sólo se cuentan miembros de esos pueblos, sino también otras personas que no lo somos, o en todo caso no nos auto-identificamos como tales.

El desarrollo de esta amplia diversidad de experiencias, así como sus logros, desafíos, conflictos, dimensiones sociales, culturales, y políticas, crecientemente constituyen temas de investigación, debates conceptuales, e innovaciones metodológicas en Antropología, Educación, Lingüística, Sociología, Historia, Trabajo Social, Filosofía y Políticas Públicas, así como otras áreas interdisciplinarias de estudio y práctica profesional.

Por otro lado, cabe destacar que en años recientes varias redes y asociaciones nacionales e internacionales han florecido en este campo, así como que se ha incrementado notablemente la organización de eventos y la publicación sostenida de libros, revistas académicas y profesionales directamente relacionadas con estas experiencias. Es por todo esto y en estos términos que cabe hablar de la constitución de un campo y calificarlo de diverso y en expansión.

ALGUNAS REFERENCIAS HISTÓRICAS

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

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.

En otros casos, jóvenes y niños fueron apartados a la fuerza de sus familias y enviados a escuelas especiales para “civilizarlos”.

En otros casos fueron aceptados en escuelas y universidades “convencionales”, en las cuales sus idiomas, historias y conocimientos fueron menospreciados si no abiertamente prohibidos.

Las universidades han jugado papeles importantes tanto en el proceso de construcción de representaciones homogeneizadoras de las poblaciones de los respectivos estados nacionales, como en la transformación de los pueblos indígenas en objetos de estudio, incluso en contra de su voluntad, fomentando enfoques etnocéntricos de investigación que produjeron representaciones descalificadoras de sus “razas”, formas de vida, visiones de mundo, conocimientos y proyectos de futuro.

Estas experiencias negativas han marcado la historia de las relaciones entre los pueblos indígenas y las universidades y otros tipos de IES. Por esto, la descolonización de estas instituciones monoculturales es un objetivo crítico, como también lo es su interculturalización. Es decir, su transformación para que sean pertinentes con la diversidad cultural de las sociedades de las que forman parte, y de este modo no sólo incorporen a miembros de los pueblos indígenas como estudiantes, docentes, investigadores, directivos y funcionarios, sino que también incorporen sus visiones de mundo, sus conocimientos acumulados y sus modos de producción de conocimientos, sus modalidades de aprendizaje, sus idiomas, y sus demandas, propuestas y proyectos de futuro. Es decir, que se interculturalicen.

Buena parte de los pueblos indígenas y tribales de todo el mundo han luchado por sus derechos educativos desde la época colonial. Sus luchas se han centrado históricamente en mantener sus prácticas tradicionales de aprendizaje porque son parte de sus formas de vida. No obstante, a medida que avanzaba la ocupación de sus territorios, algunos también lucharon por el acceso y por reformas apropiadas en las escuelas, universidades y otros tipos de IES existentes. También buscaron el derecho a establecer sus propios programas o instituciones y a lograr que fueran oficialmente reconocidas por los Estados.

Las luchas históricas de estos pueblos, junto con las acciones de otros agentes sociales con agendas convergentes, condujeron a mejoras dentro de algunos ámbitos nacionales, así como al establecimiento de una serie de instrumentos internacionales que han sido útiles para avanzar en el reconocimiento de sus derechos. La adopción de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965) fue un primer paso importante, el cual fue seguido por la formulación de otros valiosos instrumentos internacionales. El Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales establecido por la Organización Internacional del Trabajo en 1989 (usualmente conocido como Convenio 169) reconoció algunos derechos educativos “en todos los niveles”, es decir también respecto de Educación Superior.

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

Sin embargo, numerosos estudios documentan la existencia de grandes brechas entre las normas, las políticas y las prácticas en todos los países. Uno de los estudios que realizamos desde el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe documenta estas brechas pormenorizadamente para 10 países latinoamericanos y de manera menos precisa para los restantes (Mato, coord., 2012).

La realidad es que los pueblos indígenas de todo el mundo todavía están sujetos a diversas formas de exclusión y discriminación en los sistemas educativos formales, incluyendo la educación superior. Los indicadores de acceso y graduación en todos los niveles formales de educación en todo el mundo lo ponen de manifiesto. No obstante, la discriminación y la exclusión física no son los únicos obstáculos que se enfrentan. También enfrentamos el problema de la exclusión de los idiomas, los conocimientos, los modos de aprendizaje y las visiones del mundo de estos pueblos en los planes de estudio de prácticamente todas las universidades y otras IES de todo el mundo. Es una vergüenza, una muestra inocultable de racismo y motivo de preocupación no solo para las personas pertenecientes a dichos pueblos sino para un número creciente de colegas y otros actores sociales.

Por esto, desde la década de 1970, estos problemas han sido objeto de especial atención y han ido dando lugar a innovaciones institucionales, teóricas y metodológicas, que poco a poco vienen despertando el interés de numerosas universidades y otras IES “convencionales”, al punto que este tema, que si bien estuvo presente, tuvo un lugar relativamente marginal en la 2da. Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) realizada en Cartagena en 2008 y en la Conferencia Mundial de Educación Superior

realizada en París en 2009, ha pasado a ser uno de los siete ejes principales en los que está organizada la 3ra. CRES, a realizarse en Córdoba en junio de 2018.

BREVE PANORAMA MUNDIAL DE EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES

Para las comunidades y organizaciones de pueblos indígenas avanzar en experiencias de educación superior se ha convertido en una cuestión de supervivencia. La pérdida del territorio y los recursos tradicionales que son clave para mantener sus formas de vida, junto con las diversas formas de discriminación política, económica y social que experimentan, han hecho que sea fundamental que cuenten con sus propios técnicos y profesionales para garantizar los derechos y el bienestar de sus comunidades. El interés en la educación se deriva del deseo de preservación cultural, que está estrechamente relacionado con ideas de autodeterminación, autonomía, territorio y soberanía. Para sus luchas por defender derechos ya reconocidos o bien ampliar su alcance, así como por avanzar en el logro de reformas educativas, políticas, institucionales y/o legales, resulta esencial contar con líderes, educadores, abogados y otros profesionales y técnicos (Black, 2013; Choque-Quispe, 2015; Nakata, 2007; Palechor, 2016; Rigney, 2006; Tuhiwai-Smith, 2008; Warrior, 2008).

Esas luchas, junto con los avances normativos nacionales e internacionales mencionados anteriormente, han llevado a algunos Estados, agencias intergubernamentales y bilaterales, fundaciones privadas, y universidades y otros tipos de IES a desarrollar una variedad de iniciativas en el campo de la educación superior “para” estos pueblos y/o sus miembros. Estas han involucrado en diversa medida la participación de comunidades, organizaciones y/o intelectuales indígenas. Por otra parte, dirigentes y organizaciones de estos pueblos se han dado a la tarea de crear universidades y otras IES “propias”. Adicionalmente, en algunos casos se han establecido diversos tipos de convenios entre esas organizaciones y dirigencias con universidades y otras IES “convencionales”.

Las experiencias en este campo se llevan a cabo a través de una amplia variedad de arreglos institucionales en todo el mundo, cuyas características responden a historias, circunstancias y necesidades locales específicas. Si bien el campo resultante es notablemente heterogéneo debido a las características particulares de cada comunidad, las historias coloniales y

poscoloniales, es posible establecer una tipología que permite ofrecer un panorama analítico sintético:

a) PROGRAMAS PARA GARANTIZAR EL ACCESO Y LA GRADUACIÓN DE ESTUDIANTES INDÍGENAS EN UNIVERSIDADES Y OTRAS IES

Existen numerosos programas de este tipo en todo el mundo, a menudo conocidos como programas de “acción afirmativa”. Algunos han sido creados por los Estados, otros por universidades o fundaciones privadas. No obstante, aún son insuficientes para compensar las condiciones estructurales de la discriminación. Algunos de estos programas ofrecen becas, otros garantizan admisión, en tanto otros ofrecen apoyo académico y/o psicosocial. La mayoría de ellos están diseñados para garantizar el acceso y/o graduación de las universidades convencionales, aunque algunos operan específicamente dentro de colegios o universidades indígenas, como por ejemplo, el *American Indian College Fund* creado en 1990 por el *American Indian Higher Education Consortium* (AIHEC). Estos programas tienden a estar limitados a un país, provincia o universidad en particular. Pero existen o hasta recientemente han existido algunos de alcance internacional, como el Programa de Becas Internacionales y el *Pathways to Higher Education* ambos de la Fundación Ford. Este último no ofrecía becas, sino apoyo académico y psicosocial para lidiar con diferencias lingüísticas, diferencias culturales y sentimientos de soledad que los estudiantes de estos pueblos frecuentemente experimentan en las universidades convencionales. Con objetivos similares, algunas universidades en Canadá ofrecen servicios de apoyo a través de la asistencia de consejeros y ancianos en residencia. En Nueva Zelandia, algunas universidades tienen programas especiales que apuntan a crear un entorno familiar extendido dentro y fuera del campus.

Algunos líderes indígenas sostienen que los programas diseñados para incluir a estudiantes indígenas en universidades convencionales constituyen mecanismos que alientan la “fuga de cerebros” de comunidades remotas hacia centros urbanos, y que además tienden a “occidentalizar” a los estudiantes. Otros líderes y especialistas indígenas afirman que los programas de este tipo no solo crean oportunidades para individuos, sino que también han logrado aumentar el número de profesionales indígenas que sirven a sus comunidades en diversos campos y han resultado en una mayor presencia de académicos indígenas en universidades convencionales

e indígenas (Assembly of First Nations, 2010; Black, 2013; Didou-Aupetit y Remedi-Allione, 2008; Durie, 2005; Gomes do Nascimento, 2016; Hooker, 2009; Souza-Lima y Barroso, 2013).

b) PROGRAMAS ESPECIALES DE GRADO, CURSOS CERTIFICADOS Y CENTROS EN UNIVERSIDADES Y OTRAS IES “CONVENCIONALES”

Existe una diversidad de experiencias de este tipo. Según los casos ofrecen profesorado, licenciaturas, ingenierías, certificados técnicos, diplomaturas, títulos de posgrado. Muchas de estas experiencias están orientadas a la formación de educadores para programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en una variedad de niveles en todo el sistema educativo. Otros apuntan a preparar especialistas en estudios de pueblos indígenas. Otros a formar especialistas en derecho, salud, o agronomía, entre otros campos. Prácticamente todos están abiertos a estudiantes no indígenas también.

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

En Australia, la mayoría de las universidades han realizado esfuerzos concertados para integrar perspectivas indígenas en sus planes de estudios en una amplia gama de disciplinas. En Canadá, desde 1969, se han creado numerosos programas de Estudios Aborígenes, Indígenas o Nativos en universidades convencionales, algunos de ellos son licenciaturas, otros maestrías y doctorado en una amplia variedad de campos. En Estados Unidos existen numerosos programas de Estudios Indígenas, Nativo-Americanos y Nativos de Alaska, y han jugado un importante papel para

hacer posible la inclusión de académicos indígenas en las universidades “convencionales”. Esos programas también han desempeñado un papel importante en el desarrollo de las relaciones con comunidades indígenas y Colegios Tribales (TCs, según su sigla en inglés), así como en atraer y apoyar a los estudiantes indígenas.

En los Estados Unidos, desde los inicios del movimiento por los Derechos Civiles, un número considerable de académicos indígenas y no indígenas de estos programas especiales y universidades y colegios tribales han contribuido al desarrollo del campo, mediante labores de docencia, tutoría, investigación y publicaciones. Además, estos académicos han jugado importantes papeles en la discusión de cuestiones éticas, teóricas y metodológicas, así como de políticas del conocimiento, incluyendo racismo epistemológico y otras formas de racismo institucional (Barnhardt y Kawagley, 2005; Nakata, 2007; Oliveira Pankararu, 2012; Souza-Lima y Barroso, 2013; Tuhiwai-Smith, 2008; Warrior, 2008).

c) PROYECTOS DE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y/O EXTENSIÓN O VINCULACIÓN SOCIAL DESARROLLADOS EN UNIVERSIDADES “CONVENCIONALES” CON LA PARTICIPACIÓN DE PUEBLOS INDÍGENAS

Las regulaciones monoculturales que prevalecen en la mayoría de las universidades desafían la creatividad de innumerables académicos indígenas y no indígenas quienes, antes la inexistencia de programas institucionales, avanzan sus propios proyectos de docencia, investigación y/o vinculación, sean individuales o en equipos, frecuentemente “con” la participación activa de comunidades y organizaciones de pueblos indígenas.

Estas experiencias incorporan la participación de miembros, ancianos y personas sabias, así como de sus idiomas, conocimientos y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos. Si bien es cierto que –en la mayoría de los casos– estos proyectos se sostienen con fondos específicos de corto plazo, en algunas ocasiones ellos han constituido un primer paso para iniciativas más ambiciosas, y además frecuentemente juegan papeles clave en el fortalecimiento de las relaciones con comunidades indígenas, y abren caminos para la incorporación de estudiantes indígenas. No solo esto, sino que, además, en respuesta a situaciones que para el mundo académico resultan novedosas, en el marco de estas experiencias se desarrollan

perspectivas teóricas y metodológicas que resultan novedosas. Existen muchas experiencias de estos tipos muy diversas entre sí. Mis observaciones en campo y experiencias reseñadas en numerosas publicaciones, conducen a destacar la importancia de este tipo de componente “micro” en el campo que nos ocupa (Barnhardt y Kawagley, 2005; Mato, 2009; Nakata, 2007; Tuhiwai-Smith, 2008).

d) ALIANZAS DE UNIVERSIDADES Y OTRAS IES CONVENCIONALES CON ORGANIZACIONES DE PUEBLOS INDÍGENAS, Y/O CON SUS PROPIAS UNIVERSIDADES E IES

Existen numerosas experiencias de este tipo. Algunas resultan de intereses mutuos, mientras que otras se originan en la necesidad de cumplir requisitos legales. Estas asociaciones generalmente involucran la participación activa de miembros de pueblos indígenas, ancianos, sabios y académicos. También incorporan sus idiomas, conocimientos y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos. En Perú, la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) desarrolló un programa en asociación con un Instituto Técnico Superior destinado a la capacitación de enfermeros interculturales y otro para la formación de docentes de EIB. En Colombia, la Organización Indígena de Antioquia se asoció con la Universidad de Antioquia para crear un programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra que en poco tiempo se convirtió en parte de los programas regulares de esa universidad.

En Estados Unidos, varios “Tribal Colleges” (TCs) han encontrado beneficioso establecer alianzas con universidades convencionales para fortalecer su calidad académica. Por ejemplo, el Cheyenne and Arapaho Tribal College con la Southwestern Oklahoma State University y el Pawnee Nation College con Bacone College y la Universidad de Oklahoma. En Canadá, esto también ocurre aunque de manera forzada, pues las IES de las Primeras Naciones se ven forzadas a asociarse con instituciones postsecundarias “convencionales” reconocidas para poder acceder a financiación, emitir diplomas y garantizar que cuando sus estudiantes desean transferirse a otras instituciones las notas obtenidas sean debidamente reconocidas por las universidades de acogida. Esta condición desde luego ha sido y es un tema conflictivo (Aboriginal Institutes Consortium, 2005; Black, 2013; Mato, 2009).

e) UNIVERSIDADES E IES INTERCULTURALES E INDÍGENAS

La heterogeneidad de este campo desafiaba el uso de categorías discretas y bien definidas. Hace necesario valorar los matices. Como resultado de las luchas de larga data del Movimiento Indio Americano en los Estados Unidos, y más ampliamente del Movimiento de Derechos Civiles, en ese país actualmente existen más de cuarenta Universidades y “Tribal Colleges” controlados de manera directa por organizaciones de pueblos indígenas. El más antiguo de ellos es el Navajo Community College (actualmente llamado Dine College), que inició actividades en 1968. Entre ese año y 1972 se establecieron otros cinco Tribal Colleges. En 1972, los presidentes de esos primeros Tribal Colleges crearon el Consorcio de Educación Superior Indígena Americana AIHEC, que actualmente cuenta con 36 instituciones miembro en los Estados Unidos y además una en Canadá.

Estos Tribal Colleges buscan proporcionar educación de calidad y culturalmente apropiada, así como las habilidades requeridas, para que sus egresados puedan manejarse tanto en contextos indígenas como de la sociedad dominante. Actualmente, estas instituciones atienden a casi 30.000 estudiantes, la mayoría de ellos residentes en reservas, pero también a muchos otros que viven en las ciudades aledañas, incluidos estudiantes no indígenas. El gobierno federal provee un apoyo financiero significativo a los Tribal Colleges, aunque notablemente inferior al que brinda a instituciones convencionales comparables (Black, 2013).

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

and the Indigenous Adult & Higher Learning Association (Aboriginal Institutes' Consortium, 2005; Assembly of First Nations, 2010).

En Nueva Zelanda, las luchas del pueblo maorí dieron como resultado la creación de un tipo particular de institución terciaria indígena llamada Wānanga, que es formalmente reconocida por el Estado y recibe fondos de éste. Actualmente hay tres Wānanga que en total sirven a más de 50,000 estudiantes (Durie, 2005).

En América Latina, la diversidad de arreglos institucionales es notable y crea un panorama complejo:

En Colombia, la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN) fue fundada en 2003 por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y forma parte de su estructura. Esta organización, fundada en 1971, es la autoridad tradicional de los pueblos indígenas del departamento de Cauca, oficialmente reconocida por el gobierno nacional colombiano. El Secretario de Educación del Departamento del Cauca reconoce al CRIC como la autoridad educativa para los pueblos indígenas de ese Departamento, sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional aún no ha reconocido oficialmente a la UAIIN (Mazabel Cuasquer, 2012).

En Ecuador, en 2005, tras 9 años de trabajo técnico y de movilización política, la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi fue reconocida por el Consejo Nacional de Educación Superior y pasó a formar parte del Sistema Nacional de Educación Superior, pero en 2013, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior suspendió sus actividades tras un cuestionable proceso de evaluación argumentando que no poseía suficientes docentes con grado de "PhD", ni bibliotecas y otras instalaciones apropiadas, a juicio de ese organismo.

En cambio, desarrollaba procesos de aprendizaje en las comunidades, en diversos territorios y aprovechando los conocimientos de ancianos y otras personas de conocimiento de las comunidades. En este sentido su modo de trabajo era muy semejante al de la UAIIN del CRIC; pero a diferencia de esta última no formaba parte integral de una organización indígena, sino que su creación fue promovida por solamente un sector de la Confederación de Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), lo cual en cierto modo la colocaba en una situación políticamente más débil frente a la embestida del gobierno del entonces presidente Correa, quien sostuvo fuertes disputas con el movimiento indígena ecuatoriano, asociadas a su modelo de desarrollo extractivista. Actualmente continúa actividades bajo el nombre de Pluridiversidad Amawtay Wasi, en calidad de organización

comunitaria dedicada a las investigaciones y saberes originarios, pero no puede ofrecer formación ni otorgar títulos (Mato, 2014; Tuaza, 2018).

En Bolivia, en 2008, se estableció el sistema de tres Universidades Indígenas Bolivianas Interculturales y Productivas Comunitarias (UNIBOL). Estas universidades fueron creadas por un decreto firmado por el presidente Evo Morales. Estas universidades no están gobernadas por ninguna organización de pueblos indígenas, sino por una junta que incluye algunos representantes de estos pueblos, así como del Ministerio de Educación y de diversos sectores sociales. Sin embargo, estas instituciones suelen ser consideradas “universidades indígenas” por los pueblos indígenas locales y también por otras universidades indígenas (Choque-Quispe, 2015).

En Nicaragua se presenta una situación marcadamente diferente de las anteriores. Allí, las luchas autonómicas que en 1987 llevaron a que la Asamblea Nacional aprobara el régimen de autonomía regional, hicieron posible que las iniciativas de intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes de esas regiones condujeran a la creación y reconocimiento de dos universidades muy particulares, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y la Bluefields Indian and Caribbean University (BICU). Ambas universidades tienen carácter regional, comunitario e intercultural, y son reconocidas como tales por el Consejo Nacional de Universidades (CNU), y evaluadas por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) a través de criterios y modalidades de evaluación participativas y cónsonas con la idea de interculturalidad (Davis y Williamson, 2012).

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

Medicina General Naturopráctica, Ingeniería en Arte Textil, Ingeniería en Recursos Ambientales y Agropecuarios, Intérprete y Traductor de Idioma Kaqchiquel (Zúñiga Muñoz, 2018).

En México, la Secretaría de Educación Pública federal en 2003 creó la primera “Universidad Intercultural” de un sistema federal, que actualmente abarca doce instituciones. Uno de ellos es la Universidad Veracruzana Intercultural, que tiene un doble estatus, un caso particular porque forma parte de la Universidad Veracruzana, una universidad autónoma mexicana ampliamente reconocida. Si bien estas universidades interculturales han sido creadas especialmente para “estudiantes indígenas”, también aceptan estudiantes no indígenas, y su plan de estudios incluye conocimientos tanto indígenas como no indígenas (Hernández Loeza, 2018).

Finalmente, la Universidad Indígena Intercultural fue establecida en 2007 por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, una agencia multilateral con sede en La Paz, que es gobernada por una Junta con representantes de gobiernos de toda América Latina y de organizaciones indígenas. Esta universidad lleva a cabo su trabajo a través de cuatro redes. Una de ellas incluye universidades convencionales de varios países de América Latina y España. Otra está constituida por sus propios graduados. Una tercera red está constituida por un grupo de conocidos líderes e intelectuales indígenas nucleados en la Cátedra Indígena Intercultural. La cuarta red, es la llamada Red de Universidades Interculturales, Indígenas y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY) que incluye varias universidades indígenas de la región, entre otras las ya mencionadas UAIIN, URACCAN, las tres UNIBOL y la Amawtay Wasi (Fondo Indígena, 2012; Palechor Arévalo, 2016).

Conviene destacar que la idea de “interculturalidad”, que es un término que aparece en los nombres de buena parte de las universidades indígenas, como también de algunas creadas por los Estados, es objeto de disputas entre las interpretaciones y prácticas de los Estados y los pueblos indígenas. Un indicador significativo de este conflicto intercultural ha sido el caso ya mencionado de la Universidad Amawtay Wasi, en Ecuador, que fue cerrada en 2013 por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, luego de una evaluación altamente controvertida que no respetó adecuadamente los derechos establecidos en el Convenio 169 de la OIT (Choque-Quispe, 2015; Fondo Indígena, 2012; Hooker, 2009; Mateos-Cortés y Dietz, 2015; Mato, 2014; Palechor Arévalo, 2016; Schmelkes, 2008).

ASOCIACIONES, CONFERENCIAS, PUBLICACIONES Y DEBATES CONCEPTUALES

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

Las ya mencionadas American Indian Higher Education Consortium (AIHEC) en los Estados Unidos y la Red de Universidades Interculturales, Indígenas y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY) en América Latina son solo ejemplos destacados de un movimiento de construcción de organizaciones más amplio. En Canadá, por ejemplo, están la Canadian Indigenous and Native Studies Association (Asociación Canadiense de Estudios Indígenas y Nativos), y la National Association of Indigenous Institutions of Higher Education (Asociación Nacional de Instituciones Indígenas de Educación Superior), entre otras. A escala regional en América Latina existe la Red Interuniversitaria de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes (Red ESIAL), que fue fundada en 2014 por menos de veinte universidades y que a fines de 2017 incluye 48 instituciones. En los Estados Unidos, la Native American and Indigenous Studies Association (NAISA, Asociación de Estudios Nativo Americanos e Indígenas), establecida en 2009, actualmente cuenta con un millar de miembros individuales de más de una docena de países y decenas de pueblos indígenas. NAISA publica una revista académica y hasta la fecha ha celebrado once reuniones anuales. A lo largo de los años, éstas y otras asociaciones, así como otros diversos arreglos interinstitucionales, han organizado numerosas conferencias centradas en cuestiones académicas, institucionales y normativas. Durante la VI World Indigenous Peoples' Conference on Education (VI Conferencia Mundial de Pueblos Indígenas sobre Educación) realizada en 2002 en Calgary, Canadá, se inició el World Indigenous Nations Higher Education Consortium (WINHEC, Consorcio de Educación Superior de las Naciones Indígenas del Mundo), con la participación activa de varios pueblos indígenas de Australia, Canadá, Noruega, Nueva Zelanda y Estados Unidos, así como AIHEC y los tres Wānanga de Nueva Zelanda. Desde entonces, WINHEC ha ganado el apoyo de universidades indígenas de otros países. Además, ha creado un proceso de acreditación mundial para universidades indígenas, y en 2013

fundó la World Indigenous Nations University.

En este campo también existe ya un número considerable de revistas académicas dictaminadas, que regularmente publican artículos de investigación y otros que exponen cuestiones conceptuales. Ejemplos de esta actividad editorial son el *Canadian Journal of Native Education*, el *Australian Journal of Indigenous Education*, y *MAI: International Journal of Indigenous Peoples*, estas 2 últimas publicadas en Nueva Zelanda. En los Estados Unidos, AIHEC ha publicado desde 1989 el *Tribal College Journal*, una revista que incluye artículos de investigación, noticias y ensayos sobre una variedad de temas. Otras revistas destacadas publicadas en Estados Unidos son *Wicazo Sa Review*, *American Indian Law Review*, *American Indian Culture and Research Journal* y *The American Indian Quarterly*. Pero, además, los académicos de este campo también publican en prestigiosas revistas de Antropología, Educación, Lingüística, Historia y otras áreas disciplinarias e interdisciplinarias. Si bien los enfoques, contextos y perspectivas particulares varían mucho, todos ellos están generando contribuciones epistemológicas, metodológicas, éticas y políticas significativas derivadas de las experiencias coloniales y poscoloniales de los pueblos indígenas.

La descolonización, el racismo epistemológico, el conocimiento indígena, la oralidad, el aprendizaje situado, los derechos colectivos de propiedad intelectual, la colaboración en investigación intercultural y la investigación aplicada que responde a necesidades específicas son algunos de los temas críticos en juego. Estas reflexiones no solo informan debates importantes dentro del campo que nos ocupa, sino que también han despertado el interés de académicos y profesionales en Antropología, Educación, Derecho, Historia, Medicina, Economía, Agronomía, y otras áreas disciplinarias e interdisciplinarias. Pero tal vez sus contribuciones más importantes vienen dándose en las políticas y prácticas universitarias y de manera más amplia de Educación Superior en general (Barnhardt y Kawagley, 2005; Nakata, 2007; Rigney, 2006; Tiwani-Smith, 2008; Warrior, 2008).

Teniendo en cuenta los avances legales relativamente recientes en los derechos de los pueblos indígenas, así como el número aun relativamente modesto pero creciente de miembros de pueblos indígenas que se gradúan en diversos niveles educativos, es plausible esperar que en un futuro cercano este ya importante y heterogéneo campo de estudios y prácticas de docencia e investigación aumentará tanto su importancia cuantitativa, como su influencia en otros componentes del sector de la Educación Superior.

También es de esperar que estos últimos procesos combinados con el creciente número de académicos indígenas y su creciente capacidad para cuestionar las formas convencionales de Educación Superior, así como con las orientaciones de reflexión crítica dentro de diversas disciplinas académicas, contribuyan al desarrollo de formas innovadoras de Educación Superior Intercultural, así como a la creación de nuevos tipos de universidades y otras IES indígenas, o “propias”, como suele hacerse referencia a ellas desde las organizaciones indígenas.

.....◇.....◇.....

REFERENCIAS BIGLIOGRÁFICAS

Aboriginal Institutes Consortium

2005. *Aboriginal Institutions of Higher Education. A Struggle for the Education of Aboriginal Students, Control of Indigenous Knowledge, and Recognition of Aboriginal Institutions*. Toronto: Canadian Race Relations Foundation.

Assembly of First Nations

2010. *Taking Action for First Nations Post-secondary Education: Access, opportunity, and outcomes discussion paper*. Ottawa.

Barnhardt, Ray y Kawagley, Angayuqaq Oscar

2005. “Indigenous Knowledge Systems and Alaska Native Ways of Knowing”. En: *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 36, N°1, pp. 8–23.

Black, Vicky

2013. *Tribal Colleges and Universities: Perceptions of Presidents and Students*. Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the University of Georgia in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.

Choque-Quispe, María Eugenia

2015. “Educación Superior Indígena basada en saberes y conocimientos propios en Bolivia”. En: Daniel Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y Experiencias*. Saénz Peña: EDUNTREF, pp. 47-72.

Davis, Sandra y Marcos Williamson

2012. “Políticas Interculturales en Instituciones de Educación Superior de Nic-

aragua". En: Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), pp. 379-396.

Didou-Aupetit, Sylvie y Remedi-Allione, Eduardo

2008. *Pathways en América Latina: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México DF: Fundación Ford y Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Durie, Mason

2005. *Indigenous Higher Education: Māori Experience in New Zealand. An Address to the Australian Indigenous Higher Education Advisory Council*. Canberra (11-01-2005).

Fondo Indígena

2012. *El desafío de interculturalizar la educación superior. La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural para América Latina y El Caribe*. La Paz: Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe.

Gasca, Henryk y Rehnfeldt, Marilín

2017 (coords.). *Construyendo la Educación Intercultural Indígena: Una propuesta para formación docente*. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción y Coordinación Nacional de Pastoral Indígena.

Gomes do Nascimento, Rita

2016. "Formação de Professores Indígenas no Brasil: O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas". En: Daniel Mato (coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Saénz Peña (Buenos Aires) y México DF: EDUNTREF y Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 151-166.

Hernández Loeza, Sergio

2018. "Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México". En: Daniel Mato, (coord.) *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 224-247.

Hooker, Alta

2009. "La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense: Logros, innovaciones y desafíos". En: Daniel Mato (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de*

Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 279-301.

Mateos-Cortés, Laura Selene y Dietz, Gunther

2015. “¿Qué de intercultural tiene la ‘universidad intercultural’? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano”. En: *Relaciones* N°141, pp. 13-45.

Mato, Daniel

2018. (coord.) *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.

2014. “Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”. En: *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* Vol. 14, pp. 17-45.

2012. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: UNESCO-IESALC.

2009b. (coord.) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.

2009a. (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.

2009. “Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos”. En: Daniel Mato (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 11-64.

2008. (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Mazabel Cuasquer, Milena Margoth

2012. “Políticas y Experiencias de Educación Superior para Indígenas y Afrodescendientes en Colombia”. En: Daniel Mato (coord.) *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 (IESALC-UNESCO), pp. 245-282.

Nakata, Martin

2007. *Disciplining the Savages: Savaging the Disciplines*. Canberra: Aboriginal Studies Press, Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies.

Oliveira Pankararu, María das Dores

2012. "As políticas públicas de Educação Superior para indígenas e afrodescendentes no Brasil. Perspectivas e desafios". En Daniel Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas, y prácticas*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 139-176.

Palechor Arévalo, Libio

2016. "La Cátedra Indígena Intercultural, un esfuerzo de visibilización de saberes, sabidurías, tecnologías y conocimientos indígenas". En: Daniel Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Saénz Peña (Buenos Aires) y México DF: EDUNTREF y Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 69-84.

Rigney, Lester Irabinna

2006. "Indigenous Australian views on knowledge production and Indigenist research". En: Kunnie, Julian & Goduka, Maqhudeni Ivy (coords.) *Indigenous peoples' wisdom and power: Affirming our knowledge through narratives*. Surrey: Ashgate Publishing Ltd, pp. 32-49.

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*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 329-338.

Souza-Lima, Antonio Carlos y Barroso Macedo, María (Eds.)

2013. *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers.

Tuaza, Alberto

2018. "Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Ecuador". En: Daniel Mato (coord.) *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 199-223

Tuhiwai-Smith, Linda

2008 [1999]. *Decolonizing Methodologies-Research & Indigenous Peoples*. London: Zed Books and Dunedin (New Zealand): University of Otago Press.

Warrior, Robert

2008. "Organizing Native American and Indigenous Studies". En: *PMLA*, Vol. 123, N°5, pp. 1683-1691.

Zúñiga Muñoz, Xinia

2018. "Persistencias coloniales, aperturas y desafíos para la educación superior en Centroamérica". En Daniel Mato (coord.) *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 115-141.