



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC



Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

• EDICIÓN •
ANIVERSARIA

30
AÑOS

ess

Educación Superior y Sociedad

Número especial
Vol. 33 Nro. 1 (2021)

33

Tres décadas de investigación
en educación superior
en América Latina y el Caribe:
pasado, presente y futuro

4. Las luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina en la educación superior

Gloria Mancinelli

RESUMEN

A mediados del siglo pasado, los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina dieron impulso a un renovado proceso de luchas con el objetivo de enfrentar las profundas desigualdades e inequidades que los atraviesan como colectivos sociales. Estas luchas cuestionan el carácter monocultural y homogeneizador de los estados nacionales contemporáneos y del conjunto de sus instituciones y demandan el cambio hacia un enfoque intercultural que respete, reconozca y dé participación a las diferentes cosmovisiones, saberes, prácticas, lenguas y territorialidades que configuran el mapa socio político de dichos estados. El artículo contextualiza de manera muy general el impacto que están teniendo estas luchas en la Educación Superior de América Latina con el objetivo de describir los avances más significativos y también los principales dilemas y desafíos identificados en el andar de las diversas experiencias y espacios generados *en, desde y entre* universidades, Institutos de Educación Superior (IES) y comunidades y colectivos indígenas y afrodescendientes. Asimismo, se busca delinear aspectos centrales que expresan la necesidad de avanzar con una formación intercultural en este nivel de enseñanza.

Palabras clave: indígenas; afrodescendientes; Educación Superior.

4. The struggles of the indigenous and afro-descendant peoples of Latin America in higher education

Gloria Mancinelli

ABSTRACT

In the middle of the last century, the Indigenous and Afro-descendant Peoples of Latin America gave impetus to a renewed process of struggles with the objective of confronting the profound inequalities and inequities that they face as social groups. These struggles question the monocultural and homogenizing character of contemporary National States and their institutions as a whole, demanding a change towards an intercultural approach that respects, recognizes and participates in the different worldviews, knowledge, practices, languages and territorialities that make up the map. political partner of these states. The article contextualizes in a very general way the impact that these struggles are having in Higher Education in Latin America with the aim of describing the most significant advances as well as the main dilemmas and challenges identified in the progress of the various experiences and spaces generated in, from and between universities, Higher Education Institutes (IES) and indigenous and Afro-descendant communities and groups to meet demands for access and participation of these peoples. Likewise, it seeks to outline central aspects that express the need to advance with intercultural training at this level of education.

Keywords: Indigenous; Afro-descendant; Higher Education.

4. As lutas dos povos indígenas e afrodescendentes da América Latina na educação superior

Gloria Mancinelli

RESUMO

Em meados do século passado, os Povos Indígenas e Afrodescendentes da América Latina impulsionaram um renovado processo de lutas com o objetivo de enfrentar as profundas desigualdades e desigualdades que enfrentam como grupos sociais. Essas lutas questionam o caráter monocultural e homogeneizante dos Estados Nacionais contemporâneos e de suas instituições como um todo, exigindo uma mudança para uma abordagem intercultural que respeite, reconheça e participe das diferentes visões de mundo, saberes, práticas, linguagens e territorialidades que compõem o mapa. parceiro político desses estados. O artigo contextualiza de forma muito geral o impacto que essas lutas estão tendo na Educação Superior na América Latina com o objetivo de descrever os avanços mais significativos, bem como os principais dilemas e desafios identificados no andamento das várias experiências e espaços gerados em, entre universidades, Instituições de Ensino Superior (IES) e comunidades e grupos indígenas e afrodescendentes para atender às demandas de acesso e participação desses povos. Da mesma forma, busca delinear aspectos centrais que expressem a necessidade de avançar na formação intercultural neste nível de ensino.

Palavras-chave: Indígena; Afrodescendente; Ensino Superior.

4. Les luttes des peuples autochtones et afro-descendants d'Amérique latine dans l'enseignement supérieur

Gloria Mancinelli

RESUMÉ

Au milieu du siècle dernier, les peuples autochtones et afro-descendants d'Amérique latine ont donné un élan à un processus renouvelé de luttes dans le but de faire face aux profondes inégalités et inégalités auxquelles ils sont confrontés en tant que groupes sociaux. Ces luttes remettent en question le caractère monoculturel et homogénéisant des États nationaux contemporains et de leurs institutions dans leur ensemble, exigeant un changement vers une approche interculturelle qui respecte, reconnaît et participe aux différentes visions du monde, savoirs, pratiques, langues et territorialités qui composent la carte. partenaire politique de ces États. L'article contextualise de manière très générale l'impact que ces luttes ont sur l'enseignement supérieur en Amérique latine dans le but de décrire les avancées les plus significatives ainsi que les principaux dilemmes et défis identifiés dans la progression des différentes expériences et espaces générés dans, et entre les universités, les instituts d'enseignement supérieur (IES) et les communautés et groupes autochtones et d'ascendance africaine pour répondre aux demandes d'accès et de participation de ces peuples. De même, il cherche à esquisser les aspects centraux qui expriment la nécessité de progresser dans la formation interculturelle à ce niveau d'enseignement.

Mots clés: indigène; descendant d'afro; enseignement supérieur.

1. Introducción

A partir de la segunda mitad del siglo pasado, las luchas e iniciativas de los movimientos sociales indígenas y afrodescendientes de América Latina comenzaron a hacer visibles las profundas desigualdades e inequidades que afectan la calidad de vida y posibilidades de subsistencia y desenvolvimiento de estas poblaciones. Estas luchas lograron introducir cambios legislativos durante las reformas constitucionales que tuvieron lugar entre los años 1980 y 2010 en varios países de la región (Moya, 1998; Mato, 2012) que impulsaron políticas y programas interculturales en áreas como educación y salud.

Si bien las políticas y los programas interculturales que se han ido desarrollando evidencian importantes cambios, lo cierto es que aún no logran revertir la desigualdad social que afecta a estos pueblos, como tampoco consiguen modificar los contextos de racismo y discriminación que los envuelven (Mato, 2020). Esto en parte, puede explicarse por el hecho de que las políticas interculturales—salvo alguna excepción muy puntual—no se han pensado para intervenir sobre el conjunto de la población. Por el contrario, estas tienden a enfocarse específicamente en la población indígena y afrodescendiente (Hecht, 2011; Restrepo y Rojas, 2012). El hecho de que las llamadas “políticas interculturales” se enfoquen solo en estas poblaciones pone en evidencia usos de la interculturalidad que en definitiva terminan renovando relaciones de desigualdad, sistemas de clasificación y de cosificación poblacionales que se han estructurado durante el estado colonial y continuado durante los estados nacionales, alejándose profundamente de las demandas que sostienen estos pueblos (Dietz, 2017, Restrepo, 2012) y de los objetivos de democratización educativa (Mato, 2020).

En lo que refiere más específicamente a las legislaciones que se orientan a intervenir en el campo educativo, vemos que a nivel internacional el

convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT) -especialmente en sus artículos 22, 26 y 27- reconoce derechos específicos, a estos pueblos, con relación a todos los niveles de enseñanza (Mato, 2017).

Sin embargo, las políticas generadas desde los distintos estados nacionales de América Latina han priorizado y acotado sus intervenciones a espacios escolares con matrícula mayoritariamente indígena. Además, se han concentrado en los niveles inicial y primario, desatendiendo la enseñanza secundaria y especialmente las instituciones universitarias y de formación superior (Mato, 2017; Dietz, 2017; Ossola et al. 2018). Asimismo, se desconocen los derechos de participar en los diseños de políticas y programas de estudios como también los derechos a desarrollar instituciones propias.

Como balance, puede sostenerse que estas políticas tienden a expresar una concepción estática y funcionalista de la cultura (Duque Paramo, 2008; Dietz, 2017), desde la que se niega el rol de los pueblos indígenas y afrodescendientes en tanto actores y sujetos sociales y políticos del presente histórico. A partir de sus luchas y resistencias políticas, estos colectivos sociales producen respuestas (conocimientos, prácticas y recursos) para atender las condiciones de vida acuciantes en las se encuentran y que resultan del desarrollo económico de los estados modernos (Turra-Díaz, 2008; Schmidt, 2017).

Los estudios demográficos muestran que en América Latina hay más de 826 pueblos indígenas (Del Popolo, 2017) que comprenden una población aproximada de 42 millones de personas. Con relación a la población de afrodescendientes, se han identificado 123 millones de personas. En conjunto, estos grupos poblaciones representan casi un tercio de la población de América Latina y el Caribe (Mato, 2017). Sobre el aspecto lingüístico, se estima que en estos países se hablan 420 lenguas aproximadamente⁽¹⁾. Cabe destacar, además, que en muchos casos se trata de pueblos e idiomas trans-

⁽¹⁾ UNICEF presenta el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina | UNICEF

fronterizos⁽²⁾ y que la dispersión y concentración de la población⁽³⁾ y las vitalidades de las lenguas difiere no solo entre los diversos países, sino además al interior de estos. Los datos presentados ayudan a reconocer las diversidades sociales, étnicas, culturales, lingüísticas y territoriales que se expresan a nivel regional y que ponen en tensión los criterios de definición y producción de políticas públicas homogeneizadoras y desde las cuales se tiende a soslayar la importancia de la participación de los conocimientos y saberes que los diversos pueblos producen en la experiencia histórica.

En este artículo, se describe de manera general la incidencia que han tenido las luchas de los colectivos sociales indígenas y afrodescendientes en la Educación Superior de América Latina con el objetivo de describir los avances más significativos, así como también los principales dilemas y desafíos identificados en el andar de las diversas experiencias y espacios generados en, desde y entre universidades, Institutos de Educación Superior (IES) y comunidades indígenas para atender demandas de acceso y participación de estos pueblos. Asimismo, se busca delinear aspectos centrales que expresan la necesidad de avanzar con una formación intercultural en este nivel de enseñanza.

⁽²⁾ UNICEF presenta el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina | UNICEF

⁽³⁾ Si nos enfocamos en la población indígena, encontramos que algunos países se destacan por tener mayor diversidad de pueblos (en Brasil, 241 pueblos representan una población de 734.127 personas; en Colombia, 83 pueblos suman 1.392.623 habitantes; en México, se cuentan 67 con 9.504.184 personas, y en Perú son 43 los pueblos, con 3.919.314 habitantes), mientras que otros se distinguen por tener un mayor porcentaje de población indígena respecto de la población total (Bolivia, Guatemala y Belice con el 66,2%, el 39,9% y el 16,6%, respectivamente). En El Salvador, Brasil, Argentina, Costa Rica, Paraguay y Venezuela se registra un bajo porcentaje de población indígena (entre 0,2% y 2,3%). No obstante, en la mayoría de los países de América Latina la población indígena va del 3% al 10% del total de ciudadanos. Con relación a la población afrodescendiente, la información estadística es aún más precaria. Países como México, Chile y Perú no cuentan con esta información; en Venezuela y Brasil se registra un 53% y 51 % respectivamente; Colombia, Ecuador y Uruguay muestran 10%, 7,7% y 7,2 % respectivamente; Bolivia y Argentina, un 0.16% y 0.3 %. (Mato, 2017, p.24).

2. Algunos aspectos históricos y contextuales

Las demandas por mayor acceso y participación en la Educación Superior que sostienen los colectivos sociales indígenas y afrodescendientes de América Latina, se han ido conformando de manera entrelazada con un conjunto de factores históricos que es importante tener en consideración para comprender los profundos sentidos que estas reivindicaciones adquieren. Asimismo, permiten comprender las principales condiciones que han orientado, en las últimas décadas, una marcada diversidad de experiencias e iniciativas que se expresan con la creación de instituciones, programas, espacios académicos y proyectos de investigación y extensión desde múltiples campos disciplinares.

En primer lugar, se debe destacar como hito estructurante de estas demandas la impronta que dejaron los procesos de colonización europea y consolidación de los estados modernos. Las masacres sociales, los violentos desplazamientos territoriales y el conjunto de prácticas e instituciones represivas que actuaron sobre estos pueblos, no solo tuvieron por objetivo garantizar la conquista y dominación de territorios, sino que también buscaron forzar condiciones para el reclutamiento de cierto tipo de mano de obra esclava. Tanto las políticas de desplazamientos territoriales, como la impugnación de sus conocimientos, saberes, idiomas y prácticas económicas se orientaron a desarticular las condiciones para el desarrollo de sus territorialidades y dinámicas de subsistencia (Trincheró, 2001; Sarassola, 1995). De esta forma, las poblaciones indígenas y afrodescendientes fueron vulnerabilizadas y forzadas a incorporarse al mercado de trabajo –bajo el régimen de la encomienda y el sistema esclavista durante la etapa colonial– condicionadas a conformar los estratos más bajos de la sociedad.

La consolidación de los estados nacionales, si bien inaugura una nueva etapa histórica, no modifica el escenario de desigualdad para indígenas y afrodescendientes. Por el contrario, profundiza y amplía procesos de conquista territorial y prácticas represivas para la organización de fuerza de trabajo. Resulta importante destacar aquí el rol estratégico que asumió la Educación Superior, en este periodo, especialmente por la forma en la que contribuyó a la elaboración de representaciones que, en nombre del conocimiento científico, fue legitimando discursos raciales y políticas represivas

sobre estos pueblos. En referencia a algunas de estas políticas, se puede mencionar aquellas que, aplicando un pensamiento evolucionista, clasificaron como primitivas las lenguas, prácticas e instituciones de estos pueblos. De esta manera, el criterio pedagógico sostuvo que la integración del indígena a la sociedad dependería de la castellanización y la alfabetización en lengua hegemónica y actuó descalificando, estigmatizando y reprimiendo sus usos en los espacios educativos. Pueden también mencionarse la ideología sanitaria que sancionó prácticas de atención de la salud y también prácticas alimentarias (Carenzo y Quiroga, 2006). Estas representaciones modelaron los perfiles profesionales, orientaron la producción científica y consiguieron instalarse en el sentido común de la población.

Las estigmatizaciones raciales e identitarias incidieron -y continúan incidiendo- significativamente en las trayectorias escolares y oportunidades laborales de indígenas y afrodescendientes (Mancinelli, 2020; Dietz, 2017). Para mediados del siglo XX, las bajas tasas de escolaridad y las altas tasas de analfabetismo pusieron en evidencia una marcada desigualdad en el acceso a bienes y servicios fundamentales (Michi, 2010). De esta forma, las demandas educativas sostenidas desde los movimientos sociales indígenas y afrodescendientes cobran un particular impulso para este periodo y asumen un rol estratégico en los proyectos por alcanzar mejoras en las condiciones de vida, a la vez que buscan generar recursos para producir respuestas concretas a las problemáticas de acceso a salud, trabajo, territorio, mayor, y mejor educación (Pelchor Arevalo, 2019; Choque Quispe, 2017, Mato, 2012)⁽⁴⁾.

Por un lado -como se adelantó en la introducción-, estas luchas han logrado introducir cambios legislativos durante las reformas constitucionales que tuvieron lugar entre los años 1980 y 2010⁽⁵⁾ en varios países de la región e impulsaron el desarrollo de políticas y programas interculturales principal-

⁽⁴⁾En este trabajo, Mato presenta dos tablas que muestran la diferencia en el acceso a la educación y el empleo que se registra en la población indígena con relación a la población no indígena en diferentes países de América Latina (2012, p.26).

⁽⁵⁾El autor en este texto ofrece un panorama sintético de los contextos constitucionales, leyes y políticas de Educación Superior referente a pueblos indígenas y afrodescendientes actualmente vigentes en los diversos países latinoamericanos. <https://untref.edu.ar/uploads/Documentos/2-2.pdf>

mente en las áreas de educación y salud (Mato, 2012). Por otro lado, vemos que para esta segunda mitad del siglo XX cobra impulso definitivo el proceso de expansión del sistema educativo⁽⁶⁾ (Puiggrós, 1984). También, en esta etapa se inicia un proceso de ampliación en la oferta de la enseñanza superior que se expresa a escala regional con la creación de nuevos espacios académicos, muchos de ellos orientados a cubrir demandas a nivel territorial, situación que evidencia cierto interés de avanzar hacia la democratización de la Educación Superior. Este interés va a reflejarse también en las formas de asumir la extensión universitaria y en la relación entre producción científica y sociedad, aunque no de manera amplia y con una presencia variable dependiendo de los distintos campos disciplinares (Mancinelli, 2017).

En conjunto, estas circunstancias permitieron algunas mejoras significativas sobre las tasas de escolaridad, particularmente en el nivel primario y en la enseñanza secundaria, pero además contribuyeron a la conformación de demandas educativas orientadas más específicamente a la enseñanza superior (Aguilera Urquiza y Nacsimento, 2010). Se puede sintetizar el proceso a partir de la descripción de algunas retroalimentaciones que se generaron entre los factores demarcados arriba. El desarrollo de políticas de educación intercultural bilingüe (EIB) requirió intervenciones en el campo de la capacitación docente y motivó la formación de maestros indígenas (Hecht y Schmitd, 2016). Esta formación representa el primer momento en la trayectoria de profesionalización dentro de estos pueblos y estimuló también la creación de profesorados interculturales (Mato, 2008; Dietz y Mateos Cortes, 2011, Ossola, 2015). Dentro de estas primeras experiencias de profesionalización de indígenas y afrodescendientes, se deben agregar las capacitaciones de agentes sanitarios orientadas por nuevos modelos de atención de la salud como la atención primaria en salud (APS) y la promoción de la salud

⁽⁶⁾ Puiggrós (1981), en su trabajo "La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas", describe las dificultades que ha tenido el sistema educativo a nivel regional durante las primeras décadas del siglo XX para alcanzar su expansión, especialmente para atender la demanda en áreas rurales.

(PS) entre los años 1970 y 2000 (Duque-Paramo, 2007).⁽⁷⁾ El involucramiento de IES y de proyectos de extensión universitaria en estas formaciones generó experiencias muy ricas de trabajo colaborativo que ayudaron a producir reflexiones sobre la relación de estas instituciones con los saberes y conocimientos locales y comunitarios y modificaron el mapa de actores sociales.

Para finales de la década de 1980, comienzan a establecerse las primeras políticas de cupos y de becas para mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de estudiantes indígenas y afrodescendientes en IES convencionales (Mato, 2012). Entre fines del siglo XX y principios de XXI se establecen los primeros centros de formación superior y universidades creados por organizaciones indígenas⁽⁸⁾.

Dentro de la amplitud y diversidad de programas, políticas y experiencias que se desarrollaron para dar respuestas a demandas de colectivos y comunidades indígenas y afrodescendientes, las investigaciones realizadas por Mato (2012) en esta temática le permitieron identificar cinco tendencias marcadas en la formulación de propuestas:

1. Programas de inclusión de individuos indígenas y afrodescendientes como estudiantes en IES convencionales;
2. Programas de formación técnica o profesional (que otorgan títulos u otras certificaciones);
3. Programas y proyectos de programas de investigación o de vinculación social desarrollados por IES convencionales;
4. Convenios de ejecución entre universidades y otro tipo de IES convencionales y organizaciones o comunidades indígenas;
5. Universidades y otro tipo de instituciones interculturales de Educación Superior .

⁽⁷⁾ Estos modelos reconocen la incidencia de los factores sociales y culturales en los procesos de atención de la salud y la enfermedad. La APS surge de diversas experiencias de programas de salud basados en la comunidad, realizados a partir de iniciativas populares, participativas en Nicaragua, Costa Rica, Honduras, México, Sudáfrica e India, y en las propuestas de acción concientizadora de Paulo Freire, de investigación-acción participativa de Orlando FalsBorda y de promoción de los recursos propios en el cuidado de la salud. (Duque-Paramo, 2007, p.134)

⁽⁸⁾En Argentina el (CIFMA) creado en 1985 en la provincia de Chaco, dedicado a la formación de profesores interculturales bilingües. En Bolivia el centro AGRUCO creado en 1985, dentro de la Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias, Forestales y Veterinarias de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), en Cochabamba con el objetivo de contribuir al desarrollo endógeno sostenible a partir de la ecología la revalorización de los saberes locales y la sabiduría de los pueblos indígenas originarios; el Instituto Normal Superior Pluriétnico Tumuchugua, para los pueblos indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía de Bolivia, creado en 1994 como objetivo formar y capacitar docentes en educación intercultural bilingüe; el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes) creado en 1996; la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay (UNIK) creada en 1998; La Universidad Pública de El Alto (UPEA) creada en el año 2000 como resultado de una gran movilización. La Universidad Indígena Intercultural (UII), que comenzó a funcionar en 2005. En Brasil el Programa de Licenciatura Indígena (PROLIND), creado en 2006 por la Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia en el marco de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (SECADI) del Ministerio de Educación y Cultura; el Centro Amazónico de Formação Indígena (CAFI) en 2009; el programa de becas que otorga la Fundación Nacional del Indio (FUNAI), la que actualmente apoya un contingente de 3.858 estudiantes indígenas en todo Brasil; el Programa Trilhas de Conhecimentos, creado en 2004 por el Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), del Departamento de Antropología del Museo Nacional, dependiente de la Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ). El Programa Pindorama, creado en 2001 por la Pontificia Universidade Católica (PUC) del Estado de São Paulo, reserva cupos para indígenas en varias carreras. En Ecuador la Universidad de Cuenca (UC), Entre 1991 y 2007 jugó un papel pionero en la formación de profesionales indígenas; la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) creada en 1994, también jugó un papel pionero en la formación de profesionales indígenas ampliando su oferta académica con la Licenciatura en Ciencias de la Educación, con menciones en Docencia Parvularia Intercultural Bilingüe, Docencia Básica Intercultural Bilingüe. En Guatemala, IES privadas son las que más han venido comprometiéndose con el tema desde hace varios años, se crea en 1986 la Universidad Rafael Landívar dirigida por sacerdotes jesuitas para trabajar temas lingüísticos y culturales; El Programa de Desarrollo Integral para la Población Maya (PRODIPMA) apoyó investigaciones que sirvieron de base para el desarrollo de materiales didácticos, y otorgó becas; entre 1997 y 2008. En México CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe) promovió la creación de varias universidades interculturales que conforman la red UI's. En Nicaragua, la BICU creada en 1991, y la URACCAN creada en 1995, las dos universidades actualmente ofrecen 16 cursos de maestría, 37 carreras de grado (entre licenciaturas e ingenierías), 12 cursos de técnico superior, 15 diplomados y 51 cursos de educación continua.

Cerrando este recorrido contextual e histórico, resulta necesario hacer referencia a las condiciones sociales, territoriales e históricas que se transitan en las últimas décadas. Los significativos avances en materia legislativa tienen como contracara, procesos paradigmáticos como el de la ampliación de las fronteras agroindustriales y la aplicación de nuevas tecnologías, que derivó en una nueva etapa de despojos territoriales y exclusión de fuerza de trabajo (Iñigo Carrera e Iñigo Carrera, 2017). Estas circunstancias inciden de múltiples formas en la configuración de demandas de acceso y de participación en el sistema superior de enseñanza ya que supone la posibilidad de disputar recursos sociales, culturales y tecnológicos que permiten resolver la subsistencia y el desarrollo de sus territorios (Mancinelli, 2019).

3. Educación superior: pueblos indígenas y afrodescendientes como campo de acción, intervención e investigación

Un aspecto para destacar sobre este campo es que se fue conformando a partir del involucramiento de múltiples actores indígenas y no indígenas comprometidos con avanzar en procesos de acceso, movilidad, circulación y producción de conocimientos de, en y con poblaciones que históricamente han quedado excluidas de este nivel de enseñanza, como las indígenas y las afrodescendientes. Otro aspecto para destacar es que durante la última década y media la producción de estudios, de proyectos y de experiencias creció significativamente a nivel regional.

La diversidad de actores y de disciplinas que se congregan en la temática, si bien imprime un carácter heterogéneo y heterodoxo al campo de estudios, se destaca por producir desde la perspectiva de la investigación/acción. Entre los principales actores que participan en esta producción de análisis, pueden mencionarse: ancianos e intelectuales indígenas, antropólogos, pedagogos, trabajadores sociales, sociólogos y estudiantes universitarios indígenas y no indígenas. Es decir, son estudios realizados por quienes participan del diseño y el desarrollo de estos programas con el objetivo de dar cuenta de los balances que ellos mismos realizan con relación a los objetivos trazados en el diseño del proyecto y los procesos de redefinición de objetivos.

Entre los años 2007-2011, el proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación Superior en América Latina (UNESCO-IESALC) avanzó en la

tarea de identificación y registro de una amplia diversidad de experiencias generadas para atender y acompañar demandas específicas de comunidades y colectivos indígenas y afrodescendientes. Los aportes del mencionado proyecto son enormes no solo porque rescata cuantiosa información en materia de innovación pedagógica, además porque a partir de los análisis de estas experiencias se ha podido reconocer y reflexionar sobre cómo los muy diversos contextos socioterritoriales y actores –indígenas y no indígenas– dieron forma a una diversidad de iniciativas de programas, políticas y espacios de trabajo colaborativo. A través de estas investigaciones también fue posible identificar las principales dificultades y desafíos que conlleva el desarrollo de estas iniciativas.

Los resultados del proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación Superior en América Latina (UNESCO-IESALC) ayudaron a definir líneas de acción para acompañar, fortalecer y ampliar redes de trabajo colaborativo. Con intención de desarrollar estas líneas de acción se conforma el programa Educación Superior y Pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, y se organiza la Red Interuniversitaria de Educación Superior y Pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL). La Red ESIAL se propone como un espacio de cooperación interinstitucional y tiene como principal objetivo generar. La red nuclea IES y universidades creadas y gestionadas por organizaciones indígenas, interculturales, comunitarias, como también IES y universidades “convencionales”-incluyendo, facultades, centros, institutos, programas u otras unidades particulares- con el objetivo de promover la colaboración y facilitar intercambios entre espacios académicos que valoran los conocimientos, idiomas, historias y proyectos de pueblos indígenas y afrodescendientes y que desarrollan actividades en colaboración con sus miembros, comunidades u organizaciones⁽⁹⁾. Esta Red también tiene el propósito de continuar con la tarea de documentación y producción de análisis de experiencias de programas y políticas que trabajan junto y con colectivos indígenas y afrodescendientes.

⁽⁹⁾ <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>

Desde estos espacios colaborativos, para profundizar y afianzar las líneas de acción definidas desde la Red ESIAL, se realiza desde el año 2014 anualmente el coloquio Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Cada uno de los encuentros han sido muy exitosos en tanto que logran, año a año, avanzar en la ampliación de la Red y ayudan al sostenimiento y desarrollo de programas. Las ponencias presentadas durante los encuentros son reunidas en una colección de libros que hoy suman cinco volúmenes. La mayoría de los artículos publicados en esta colección son producidos de manera colectiva. Es destacable la organización y presentación de los trabajos que en líneas generales sostiene cada uno de estos libros. Especialmente porque logra dar cuenta de las diversidades de escenarios sociales, étnicos, territoriales y lingüísticos sobre los que se delimitan cada una de esas experiencias.

El desarrollo de este campo se refleja también en mesas de trabajo y simposios de diferentes congresos y reuniones científicas a nivel nacional y regional. Entre ellas, se puede mencionar la XI Reunión de Antropología del Mercosur en 2015, con la mesa de trabajo "Indígenas y Educación Superior: políticas, experiencias y producción colaborativa de conocimientos" coordinada por Paladino y Rosso, investigadoras referentes en esta temática en Brasil y Argentina. Las ponencias presentadas en este congreso fueron ampliadas y editadas en dos publicaciones. El Dossier presentado en la Revista Digital del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas (CISEN) de la Facultad de Humanidades de Universidad Nacional de Salta y el Dossier presentado en la Revista del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades (RIIE) de la Universidad Nacional del Noreste (UNNE). Muchos de estos espacios se han integrado a la Red ESIAL.

Por último, para cerrar esta breve delimitación del campo se debe hacer mención del lugar que ha asumido la Conferencia Regional de Educación Superior desde 2008. Tomado los aportes de estas experiencias y los resultados del conjunto de investigaciones producidas en la temática, señala dentro de su declaración final que el reto para la Educación Superior no es el de incluir a indígenas y afrodescendientes dentro de sus instituciones tal como estas existen y se desarrollan hoy en día, sino transformar estos espacios para que sean adecuados a las diversidades propias que se expresan en las sociedades latinoamericanas y den participación a diversos conocimientos,

saberes, cosmovisiones y proyectos de desarrollo cultural (Mato, 2018)⁽¹⁰⁾. A diferencia de la conferencia del 2008, para la CRES 2018⁽¹¹⁾ la temática “Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina” se constituye como uno de los ejes temáticos, en el cual se enfatiza la necesidad de destinar recursos para promover la diversidad cultural y la interculturalidad en la enseñanza superior y se señala con especial relevancia la necesidad de trabajar para “desmontar los mecanismos generados de racismo, discriminación y otras formas de intolerancia que aún están presentes en las sociedades latinoamericanas” (CRES, 2018, p.13).

4. Experiencias, avances y desafíos

Por fuera de la universidad circulan saberes, conocimientos, experiencias visones que nos invitan a repensar las relaciones con aquellos que tradicionalmente se han llamado destinatarios de la extensión u objetos de investigación” (Anquín, et al., 2019)

¿Porque es imprescindible estructurar una Educación Superior capaz de sostener una perspectiva intercultural que supere todo sesgo monoculturalista y colonialista? ¿Qué condiciones hacen necesario direccionar la Educación Superior hacia este objetivo?

La información producida en los estudios referidos de manera sintética en el apartado anterior permite responder estos interrogantes. Trabajos como lo de Palechor Arévalo (2016), Choque Quispe (2016) –reconocidos intelectuales indígenas– y Hooker Blandford (2016) –afrodescendiente– entre otros, ayudan a comprender de qué maneras los conocimientos de estos pueblos están inmersos en estructuras epistemológicas que deben ser recuperadas y situadas como patrimonio cultural de estos pueblos. Principalmente porque permiten operar de manera concreta en el proceso de formación de profesionales indígenas en pos de alcanzar el desarrollo de sus territorialidades y la recuperación de sus autonomías con el objetivo de avanzar efectivamente en lo que se define como “buen vivir”.

⁽¹⁰⁾ CRES 2018 entrevista a Daniel Mato

⁽¹¹⁾ Declaración de la CRES 2018

Entre los principales logros a destacar de estas experiencias, encontramos que las mismas resultan favorables para que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de Educación Superior y culminen sus estudios. Estas experiencias muestran también las posibilidades que ofrece el enfoque intercultural para responder a demandas concretas y desarrollar ofertas educativas pertinentes capaces de acompañar los proyectos de desarrollo de los colectivos y/o comunidades de los diversos pueblos indígenas y afrodescendientes.

El enfoque intercultural es una herramienta en la medida que, en su carácter descriptivo, analítico y crítico ayudan a reconocer el conjunto de interrelaciones -las constelaciones sociales- que estructuran una sociedad dada en términos de cultura, etnicidad, lengua, religión asumiendo las relaciones de poder político socioeconómico (Dietz, 2017). Sin duda, las luchas de los movimientos sociales indígenas y afrodescendientes vienen a cuestionar esas relaciones de poder que se ejercen mediante complejos procesos de estigmatización, prácticas racistas y discriminatorias.

Entre los principales problemas y desafíos que enfrentan estas propuestas pueden mencionarse: la insuficiencia y precariedad presupuestaria para sostener los programas de becas, movilidad y capacitación docente y profundizar en investigación; el racismo por parte de funcionarios y otros sectores de la población, situación que tiende a afectar el desarrollo de sus actividades y la rigidez de los criterios de evaluación.

El problema de la evaluación es particularmente significativo, porque además de alguna manera enlaza las otras problemáticas, la presupuestaria y la formación de recursos docentes.

¿Cómo evaluar la calidad y la pertinencia de estas propuestas formativas? El trabajo de Hooker Blandford (2016) -ya mencionado arriba- describe, los pormenores del proceso de evaluación y acreditación para la calidad educativa de la Red de Universidades Indígenas y Comunitarias de Abya Yala (América Latina), RUIICAY, fundada en Quito, Ecuador en 2008. Para esto, sistematiza los principales instrumentos jurídicos que dan lugar a la emergencia de estas instituciones en los diferentes países de América Latina. Al recuperar estos marcos normativos logra identificar las inconsistencias jurídicas producidas en el proceso de evaluación y que significaron el doloroso cierre de la Universidad Amawtay Wasi de Ecuador que integra esta red.

Por otro lado, se puede mencionar el Convenio 169 de la OIT y en especial el artículo 27:

Los programas de educación superior destinados a estos pueblos deben] responder a sus necesidades particulares y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y demás aspiraciones sociales, económicas y culturales] [los gobiernos deberán reconocer el derecho de estos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de comunicación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente (Mato, 2015 p.8).

Quienes, como actores universitarios participamos de estos espacios de trabajo colaborativo con el interés de atender problemáticas de desigualdad e inequidad en el acceso a bienes sociales indispensables -educación, salud, trabajo, vivienda, tierra y territorio-, aprendimos a reconocer el rol que asumen las prácticas, los saberes y conocimientos locales y comunitarios para atender dichas problemáticas. Tomando como referencia la extensión universitaria se puede afirmar que: no hay proyecto de extensión, sin la demanda concreta de las comunidades que llamamos "destinatarias". Además, el desarrollo de estos proyectos depende sustancialmente del trabajo colaborativo y del aporte de saberes, prácticas y conocimientos que cada actor pone en circulación dentro de estos espacios.

Referencias

- Aguilera Urquiza A. H. y Nacsimento A.C. (2010). O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, 4 (1), pp. 44-60.
<https://seer.ufrgs.br/EspaçoAmeríndio/article/view/94119/53159>
- Anquín, A., Argañaraz, M., Duran, A., Guaymas y A. Jerez, A. (2019). *Servicio, investigación y aprendizajes desde el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (Cisen) de la Universidad Nacional de Salta. Reflexiones sobre un acercamiento duradero con escuelas con población indígena*. En Mato (coordinador), Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes. (49-64). EDUNTREF.
- Choque Quispe M. E. (2015). *Educación superior indígena basada en saberes y conocimientos propios en Bolivia*. En Mato (coordinador), Pueblos indígenas y educación superior. Contextos y experiencias. (pp. 109-130). UNTREF.
- Del Popolo F. (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala). Desafíos para la igualdad en la diversidad*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*. Vol. 39 N°156. pp. 192-207. IISUE-UNAM
- Dietz, G. y Mateos, L. (2009). *El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo*. En L. Valladares, M. Pérez y M. Zárate (coords.). Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia. (pp. 23-54). UAM-I-Juan Pablos Editor.
- Duque-Páramo, M. (2007). Cultura y salud: elementos para el estudio de la salud y las inequidades. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 9 (2), pp.127-142. Pontificia Universidad Javeriana.
- Hecht A.C. (2011). *Encrucijadas entre las familias wichí y las escuelas. Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la educación intercultural bilingüe (Formosa, Argentina)*. Editorial Académica Española.

- Hecht A.C. y Schmidt M., (2016). *La importancia del rol docente en las políticas interculturales en educación*. En Hecht A.C., Schmidt M. Maestros de la educación intercultural bilingüe. (pp. 9-27). Noveduc.
- Iñigo Carrera, J. e Iñigo Carrera, V. (2017). Capitalismo y pueblos indígenas en el Chaco argentino: formas y determinaciones de una subjetividad productiva. *Revista Antropologías del Sur*, 7, pp.117-139. Revista de la Escuela de Antropología. Universidad Académica de Humanismo Cristino.
- Lenton D., Thisted S., Padawer A., Mancinelli G. y Aliata S. (2015). ¿Una Universidad Nacional Intercultural Indígena en Argentina? Apuntes sobre la audiencia pública efectuada en el Congreso Nacional, el 7 de agosto de 2013. En *Boletín A&E*. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, pp.13-2.
- Mancinelli, G. (2019). *Territorialidad y educación superior en comunidades wichí del noreste salteño*. Tesis de Posgrado. Universidad de Buenos Aires.
- Mato, D. (2008). No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades* 18 (35), pp.102-114.
- (2012). Heterogeneidad social e institucional, interculturalidad y comunicación intercultural. *MTRIZes*. 6 (1), pp. 43-61.
- (2017). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Democratización, interculturalización y descolonización*. En Mato (coordinador), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp.11-41). EDUNTREF.
- (2019). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: del diálogo de saberes, a la construcción de experiencias mutuamente provechosas de colaboración intercultural. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. (pp.11-41). EDUNTREF.
- Mato, D. (2020). (en prensa). El racismo en los sistemas e instituciones de educación superior. Sus múltiples formas, problemas que ocasiona, y posibilidades de erradicación.

- Michi, N. (2010). Movimientos campesinos y educación. El movimiento de los trabajadores rurales sin tierra y el movimiento campesino de Santiago del Estero. Editorial El Colectivo.
- Ossola, M. (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichi en la educación superior de Salta*. EDUNSE.
- Paladino, M. (2009) Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 6, pp. 81-122. Fundación Equitas.
- Pelchor Arevalo, L. (2017). *La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad*. En Mato (coordinador), Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. (pp.154-177). IESALC.
- Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina*. Nueva Imagen.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Currículo sem Fronteiras*. 12, (1), pp.157-173.
<https://www.curriculosemfronteiras.org>
- Sarasola C. M. (1992). *Nuestros paisanos los indios*. EMECÉ.
- Schmidt M. (2017). *Crónicas de un (Des) ordenamiento territorial. Disputas por el territorio, modelos de desarrollo y mercantilización de la naturaleza en el este salteño*. Buenos Aires. <https://www.teseopress.com/cronicas>
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación* 345, pp.83-110. Ministerio de Educación y Formación Profesional - Gobierno de España.
- Trincheró H. (2001). *Los Dominios Del Demonio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Turra-Díaz O. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educ*. Vol. 15, No. 1, pp. 81-95. Universidad de La Sabana / Facultad de Educación.

Bionota:

Gloria Mancinelli. Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires. Docente en las Licenciaturas en Nutrición (Universidad de Buenos Aires) y Trabajo Social (Universidad Nacional de Luján).

Correo electrónico: mancinelli.gloria@gmail.com