

Reflexiones críticas sobre la Educación Superior Intercultural en América Latina: Avances, retrocesos y desafíos



Critical Reflections on Intercultural Higher Education in Latin America: Advances, Setbacks, and Challenges

José Leonel Vargas Hernández  <https://orcid.org/0000-0001-7549-5843>

Universidad Nacional Autónoma de México, México. E-mail: joselonelvargas@filos.unam.mx

RESUMEN

Este artículo realiza una revisión crítica de la Educación Superior Intercultural en América Latina para examinar sus avances, retrocesos y desafíos contemporáneos. A partir de un análisis documental exhaustivo de las publicaciones derivadas del proyecto *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior* de la UNESCO-IESALC, el estudio examina los tratados internacionales que legitiman el derecho a la educación propia, propone una tipología de las experiencias educativas interculturales en la región y analiza los casos concretos de cuatro universidades en Ecuador, Bolivia y Nicaragua. Los resultados muestran avances significativos en el reconocimiento normativo de la diversidad y el fortalecimiento institucional de las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES). No obstante, se identifican persistentes tensiones y estancamientos derivados de un multiculturalismo funcional que limita la participación real y la libre determinación de los pueblos originarios en el diseño de sus propios procesos educativos y socioculturales.

Palabras clave: Educación superior intercultural, Multiculturalismo crítico, Pueblos originarios, Diversidad cultural, Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES), Daniel Mato.

ABSTRACT

This article provides a critical review of Intercultural Higher Education in Latin America to examine its contemporary advances, setbacks, and challenges. Based on an exhaustive documentary analysis of publications derived from the UNESCO-IESALC project *Cultural Diversity and Interculturality in Higher Education*, the study examines international treaties that legitimate the right to own education, proposes a typology of intercultural educational experiences in the region, and analyzes specific cases of four universities in Ecuador, Bolivia, and Nicaragua. The results show significant progress in the normative recognition of diversity and the institutional strengthening of Intercultural Higher Education Institutions (IHEIs). However, persistent tensions and stagnation are identified, stemming from a functional multiculturalism that limits the real participation and self-determination of indigenous peoples in the design of their own educational and sociocultural processes.

Keywords: Intercultural higher education, Critical multiculturalism, Indigenous peoples, Cultural diversity, Intercultural Higher Education Institutions (IHEIs), Daniel Mato.

Introducción

Desde la segunda mitad del siglo XIX, con la construcción de los Estados nacionales en América Latina, la diversidad cultural de nuestras sociedades empezó a ser percibida como una dificultad. Para constituir Estados con una identidad nacional, la diversidad podía presentar problemas para formar un proyecto político unificado. Las diferentes formas de organización política, las diversas costumbres y visiones del mundo, así como las distintas lenguas se consideraban obstáculos en la construcción de una identidad política y nacional. Con el tiempo, surgieron varias propuestas y estrategias para homogeneizar a la población y enseñar la lengua oficial. La educación fue una herramienta clave para intentar convertir la diversidad en una especie de síntesis cultural e integración económica, donde el mestizaje jugaría un papel fundamental en la construcción de una identidad unificada y sólida. A principios del siglo XX, surgió el indigenismo, una propuesta sociopolítica creada para abordar el problema de la diversidad cultural y la asimilación de los pueblos indígenas al desarrollo nacional. El indigenismo puede definirse concretamente como un proyecto político, económico y cultural elaborado para los indígenas, pero por sectores sociales no indígenas (Vargas, 2023).

A partir de la década de 1970, con la crisis del modelo del Estado benefactor, la gradual entrada del neoliberalismo y el surgimiento del indianismo —que reclamaba la participación democrática de los indígenas—, la ideología indigenista de asimilación del indio comenzó a transformarse en un indigenismo de participación. Este nuevo enfoque buscaba convertir a los pueblos indígenas en sujetos de intervención y no solo en objetos afectados por decisiones externas (Favre, 1998); se comienza a hablar de multiculturalismo e interculturalidad.

Para las décadas de 1980 y 1990, emergen una variedad de discursos centrados en la interculturalidad y la educación intercultural. Pueblos organizados, gobiernos, universidades, instituciones privadas y organizaciones sociales de diversa índole asumieron la educación intercultural como un espacio para articular y reconfigurar las diferencias culturales. Así, surgieron diversos Programas Interculturales de Educación Superior (PIES) y varias Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES).

En este proceso de apuesta intercultural, la educación superior comienza a concebirse como un espacio para producir, a través de procesos formativos colectivos, nuevas formas de interrelación cultural. El espacio educativo se presenta como uno de los lugares más significativos para construir interculturalidad, pues es en su seno donde toman forma muchos de los fundamentos sociales y humanos (Walsh, 2012). También la educación ha sido un lugar desde donde se reactivan las desigualdades a través de la reproducción y naturalización de esquemas culturales y modos de construcción de conocimiento y producción social. En ese sentido, la educación intercultural, como signifiante en disputa, tendrá diferentes rostros, diferentes objetivos y diversas propuestas sociales y políticas.

El presente artículo realiza una revisión crítica de la Educación Superior Intercultural en América Latina, con el propósito de examinar los avances y retrocesos registrados en este ámbito. Se comienza haciendo un recorrido general por el proceso de surgimiento de la educación superior intercultural en América Latina y se revisan los tratados internacionales que legitiman tanto la educación intercultural como la libre determinación y la participación democrática de los pueblos indígenas en las sociedades contemporáneas. Posteriormente, se hace una revisión de los diversos tipos de experiencias educativas interculturales a nivel superior que han surgido en la región y, al final, se estudian las propuestas y experiencias concretas de cuatro universidades interculturales de Ecuador, Bolivia y Nicaragua. Este escrito se realiza a partir de una revisión profunda de las publicaciones surgidas a partir del proyecto denominado *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), coordinado por el investigador Daniel Mato, donde decenas de investigadores plasman sus pesquisas sobre experiencias diversas de educación superior intercultural. También se revisaron algunas publicaciones realizadas a través del *Programa de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes* (Programa ESIAL) del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero en Argentina.

Educación Superior Intercultural en América Latina

Distintos autores han documentado el proceso de exclusión y segregación que han sufrido a lo largo de la historia las diferentes culturas originarias respecto a la educación y la construcción de conocimiento. Como parte del proceso de colonización del “nuevo continente”, los pueblos originarios y los esclavos traídos desde África fueron sometidos a la explotación laboral y al mismo tiempo fueron parte de un proceso de reducción cultural que reconfiguró radicalmente sus diversos modos de vivir y entender el mundo: sus religiones fueron proscritas, el uso de sus lenguas fue prohibido también—más aún en espacios públicos como la escuela—, sus modos de vida y conocimientos fueron relegados y mandados al campo de la superstición, el atraso y la ignorancia (Mato, 2016a). Los conocimientos relativos al campo de la salud, por ejemplo, fueron postergados al ser considerados como inferiores, o como parte de un proceso de herejía que rebasaba los límites de la moralidad permitida.

Asimismo, durante el proceso colonial, las constantes invasiones territoriales propagaron enfermedades hasta entonces desconocidas por los pueblos originarios; sus tratamientos ancestrales no resultaron eficaces y tuvieron que recurrir al conocimiento de aquellos que introdujeron las enfermedades. De este modo, el conocimiento occidental comenzó a utilizarse para ejercer una jerarquía en función del poder europeo; este conocimiento hegemónico se posicionó como verdad única y absoluta y monopolizó el campo del saber, “desde el punto de vista imperialista, el pueblo indígena, al desconocer las metodologías occidentales se encontraba en un ‘atraso secular’ significativo, por lo que colocaban al proceso colonizador como un medio moralmente justificado” (Estrada, 2020, párr. 01). Así, distintas fueron las maneras en que los saberes de las diversas culturas fueron segregados y negados.

Tras los procesos de independencia en América Latina, estas prácticas de exclusión-segregación-asimilación continuaron reproduciéndose en las sociedades poscoloniales.¹ Los nacientes Estados buscaron construir imaginarios nacionales homogéneos a través del mestizaje racial, cultural y económico. Las políticas culturales y educativas fueron parte de este proceso de invención/construcción nacional. Durante el siglo XX, la alfabetización de los pueblos buscó borrar las lenguas originarias con la intención de integrar a las comunidades al desarrollo nacional a través del manejo de la lengua nacional (Padilla, 2008). En la actualidad latinoamericana, bajo formas diferentes y retóricas interculturales, se siguen reproduciendo prohibiciones en la educación y en la construcción de conocimiento, lo que remite a serios problemas sociales y políticos en las relaciones entre sujetos social y culturalmente diferentes.

Durante estos años de colonialismo, también ha existido un proceso de resistencia y resignificación por parte de los pueblos originarios y afrodescendientes, ya que “pese a esos violentos procesos históricos no se completó el exterminio físico [y cultural] de todas las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Esto hace que en la actualidad todos los países latinoamericanos exhiban una rica diversidad cultural, la cual además se ha ampliado y diversificado merced a oleadas migratorias posteriores” (Mato, 2014, p. 19). Los pueblos originarios y afrodescendientes han sobrevivido y resistido a través del tiempo construyendo diversas formas de sociabilidad. Ante la vigencia de relaciones interculturales inequitativas las organizaciones suelen proponer políticas para una interculturalidad democrática y crítica lo que ha llevado a la construcción de diversas experiencias sociales y educativas construidas desde abajo. Estas construcciones sociales y exigencias políticas han llevado a la implementación de leyes y reformas constitucionales por el reconocimiento pluriétnico y plurinacional de los Estados (Mato, 2014; 2012), que han permitido exigir el derecho a una ciudadanía culturalmente diferenciada, el derecho a la libre determinación y el derecho a la educación de los pueblos y naciones originarias y afrodescendientes.

La investigadora María Bertely (2011) sostuvo hace algunos años que la educación intercultural en América Latina surgió como parte de un marco de acción y reivindicación social por los derechos culturales de los pueblos originarios y afrodescendientes a través de cuatro demandas principales: 1) La lucha por la tierra y por el territorio, 2) el reconocimiento de las diversas formas de gobierno —estructuras de poder, representación e impartición de justicia—, 3) respeto de sus culturas y el patrimonio y 4) el derecho a una educación propia. La educación intercultural nace como parte de esta última demanda por el derecho a la educación propia que, por supuesto, está interrelacionada con las demás exigencias. Estas demandas sociales han llevado a realizar cambios constitucionales y acuerdos internacionales en materia de derechos culturales de los pueblos originarios.

Uno de los acuerdos más citados por la sociedad civil y ratificado por diversos países —que ha permitido colocar en la discusión pública los derechos de los pueblos

¹ Lo poscolonial se entiende como un contexto en el que se ha superado la dependencia administrativa de otros países dominantes, pero la dependencia económica, cultural y epistémica continúan estando presentes. Además, hacia el interior se reproduce un racismo y discriminación hacia las culturas diferenciadas por la propuesta hegemónica construida desde el proyecto social del Estado-nación.

culturalmente diferenciados—, es el *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas² y Tribales³ en países independientes* adoptado por la conferencia de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)⁴ en 1989, en Ginebra Suiza. Este convenio entró en vigor en 1991 y según el texto del convenio, su formulación se realizó de manera tripartita entre gobiernos miembros, organizaciones de trabajadores y organizaciones de empleadores. Además de consultar a un “gran número” de pueblos indígenas y tribales (Convenio 169 OIT, 2014 [1989]).

El convenio número 169 de la OIT plantea dos postulados básicos: a) “el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias”, y b) “su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan” (Convenio 169, 2014 [1989]: 6-9). Además, el convenio busca garantizar “el derecho de los pueblos indígenas y tribales a decidir sus propias prioridades en lo que atañe *al proceso de desarrollo*, en la medida en que éste afecte sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural” (Convenio 169, 2014 [1989], pp. 6-9).⁵

Diversas organizaciones y diferentes pueblos emplean una gama amplia de estrategias para luchar por sus intereses, y el convenio 169 ha sido una herramienta para quienes se apoyan en acuerdos internacionales respaldados por agencias y organismos como la OIT y la ONU. Es importante enfatizar que los Estados miembros que ratifican algún convenio de la OIT se comprometen a adecuar la legislación nacional y a desarrollar los cambios necesarios para ajustarse al convenio ratificado (Convenio 169, 2014, [1989]). La importancia de este convenio puede notarse en que es de carácter vinculante, lo que significa que genera obligaciones al país que los suscribe. Además, según los estudios de Daniel Mato (2012a), las constituciones de los 14 países latinoamericanos que han ratificado el acuerdo, establecen explícitamente que los tratados internacionales tienen fuerza de

² El convenio define a los pueblos indígenas como los descendientes “de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (Convenio 169, 2014 [1989], Art. 1).

³ A los pueblos tribales se les define como aquellos “cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial” (Convenio 169, 2014 [1989], Art. 1).

⁴ La OIT fue fundada en 1919 después de la primera guerra mundial, en 1946 se convirtió en la primera agencia de la Organización de las Naciones Unidas. Cuenta con 187 Estados miembros y según sus postulados, su finalidad es promover los derechos laborales, fomentar oportunidades de trabajo decente, mejorar la protección social y fortalecer el diálogo al abordar los temas relacionados con el trabajo.

⁵ Este convenio ha sido ratificado por 23 países alrededor del mundo, 15 pertenecientes a la región latinoamericana y caribeña: Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Dinamarca, Dominica, Ecuador, España, Fiji, Guatemala, Honduras, Luxemburgo, México, Nepal, Nicaragua, Noruega, Países Bajos, Paraguay, Perú, República centroafricana y Venezuela (República Bolivariana de). Página electrónica de la OIT: (<https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/lang--es/index.htm>) (Consultado el 29 de junio del 2020).

ley e incluso en algunos países rango constitucional. Lo cual significa que la violación a estos tratados internacionales se puede demandar en instancias internacionales como la corte interamericana y en instancias locales, en la medida en que son equiparables a leyes federales. Esto supondría un peso fuerte para llevar a cabo la consulta previa y el consenso de los pueblos en proyectos educativos, sociales y económicos implementados desde los gobiernos, sin embargo, este proceso democrático suele estar muy lejos de la realidad.

El convenio 169 pone sobre la mesa la necesidad de respetar a nivel institucional el derecho de los pueblos originarios sobre sus territorios, su cultura, sus modos de justicia, salud y educación, y ofrece el derecho a la participación efectiva, la consulta y el consentimiento de estos pueblos en las decisiones sociopolíticas que les afectan directamente; una consulta que sea libre, previa e informada. Este derecho de participar y ser consultados sobre asuntos que puedan afectar su calidad de vida es importante pues tiene utilidad “no sólo sobre cualquier intento de afectar sus territorios, que es el asunto para el cual más frecuentemente se lo invoca, sino también sobre asuntos de derecho, empleo, salud, seguridad social, educación y comunicación” (Mato, 2012a, p. 33). Según estos convenios, los procesos educativos, proyectos e instituciones implementadas en regiones donde habitan pueblos originarios deben realizarse con la participación y el consenso de dichos pueblos.

En materia de educación y formación el artículo 21 del convenio 169 establece que los pueblos deberán disponer “de medios de formación profesional por lo menos iguales a los de los demás ciudadanos” (Convenio 169, 2014, [1989]). En el artículo 22 se asegura que los programas especiales de formación deben basarse en el contexto socioeconómico y las necesidades concretas de los pueblos interesados: “todo estudio a este respecto deberá realizarse en cooperación con esos pueblos, los cuales deberán ser consultados sobre la organización y el funcionamiento de tales programas. Cuando sea posible, esos pueblos deberán asumir progresivamente la responsabilidad de la organización y el funcionamiento de tales programas especiales de formación, si así lo deciden” (Convenio 169, 2014, [1989]).

También se plantea que deben adoptarse las medidas necesarias para garantizar a los pueblos “la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (Convenio 169, 2014, [1989], art. 26). Además, y esto es de suma importancia, los programas y servicios de educación deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con los pueblos, con la finalidad de responder a sus necesidades particulares, deberán abarcar su historia, conocimientos y técnicas y sus sistemas de valores (Convenio 169, 2014, [1989], art. 27); en el apartado 3 de este mismo artículo 27, se sostiene que “los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin” (Convenio 169, 2014, [1989]), art. 27).

Este convenio sienta las bases para el derecho a la consulta y la libre determinación de los pueblos, así como los derechos referentes a la educación, donde se plantea la necesidad de establecer educación a todos los niveles por parte del Estado siempre en

acuerdo y colaboración con las comunidades y pueblos, una educación pertinente con las necesidades concretas de dichos pueblos. Sin embargo, como se ha visto en diversos países, estos acuerdos comúnmente se ignoran, las consultas se hacen de un modo poco democrático, con poca participación de la gente, además de nula o escasa información sobre los impactos sociales y ambientales de los proyectos implementados. Respecto a la educación superior implementada desde el Estado, comúnmente se imponen propuestas educativas sin un estudio riguroso previo de las condiciones sociales y sin la “participación efectiva” de las comunidades circundantes a los centros educativos. Las propuestas educativas “desde abajo”, que surgen desde las comunidades organizadas, suelen ignorarse o dejarse sin certificación o reconocimiento oficial, al definir que no cumplen con las medidas mínimas exigidas. Las certificaciones suelen realizarse con parámetros de la cultura hegemónica nacional, reproduciendo patrones de exclusión y “racismo epistemológico”, como se ha demostrado con la Universidad Intercultural de las Naciones y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi en Ecuador, que fue suspendida en el 2013 por agencias del gobierno por no haber superado el proceso de evaluación (Sarango, 2009) o con algunas experiencias de educación superior en México, donde muchas de las propuestas educativas surgidas desde diversas comunidades con una oferta curricular alternativa o intercultural son desconocidas en el ámbito oficial (Camacho, 2020). Esto sucede mientras a cientos de universidades particulares de “garage”, con una dudosa calidad educativa, se les asigna el reconocimiento oficial.

Otro de los instrumentos internacionales que ha reforzado el convenio 169 de la OIT, ha sido la *Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, adoptado por la asamblea general de las Naciones Unidas en el 2007. Esta declaración se compone de 46 artículos que establecen los estándares mínimos de respeto a los derechos de los pueblos indígenas como la propiedad de sus tierras, los recursos naturales de sus territorios, la preservación de sus conocimientos, la autodeterminación y la consulta previa. Además, se reconocen los derechos individuales y colectivos sobre educación, salud y empleo; se establece que los pueblos y comunidades indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones educativas en sus propias lenguas, en diálogo con sus culturas y sus métodos de enseñanza y aprendizaje (Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007).

Estos instrumentos y convenios internacionales pueden convertirse en herramientas para la construcción de una interculturalidad y una educación intercultural más horizontales, donde la participación de las diversas culturas sea efectiva y el conocimiento se construya a partir de un diálogo de saberes intercultural, respetando y recuperando diferentes formas de construcción de conocimiento y aprendizaje. Una educación intercultural que incluya las diversas formas de entender el mundo que existen en nuestra región latinoamericana, donde los modos de vida diferentes sean respetados e incluso valorados. Es importante rescatar estos convenios, ya que reconocen el derecho a la educación de los pueblos en todos los niveles con la participación de estos, lo que implica el manejo de la educación y el ejercicio de recursos del Estado, si así lo desean.

Existen muchas contradicciones entre las normas, las leyes y las prácticas reales de las sociedades latinoamericanas, Daniel Mato sostiene que estas contradicciones se traducen en graves fallas en la calidad de la democracia que afectan a los pueblos originarios y a la sociedad en general. La escasa aplicación de estas leyes y tratados se debe a la existencia de un fuerte racismo en la sociedad y a la injerencia de intereses internacionales a través de grandes transnacionales con proyectos económicos en los territorios donde habitan estos pueblos originarios y afrodescendientes (Mato, 2012a; 2014) y con intereses alejados de las necesidades concretas de esta población.

Universidades Interculturales en América Latina

A partir de la década de 1990, en América Latina comenzaron a emerger una variedad de discursos centrados en la interculturalidad y la educación intercultural. Pueblos organizados, gobiernos y universidades asumieron la educación intercultural como un espacio para articular y reconfigurar las diferencias. De esta manera, surgieron diversos programas interculturales y múltiples instituciones interculturales de educación superior.

Uno de los espacios que ha documentado y sistematizado diversas experiencias de educación superior intercultural es 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) coordinado por el propio investigador Daniel Mato. Desde este espacio, decenas de investigadores han documentado más de cien experiencias de Educación Superior Intercultural plasmadas en cuatro libros entre el año 2007 y el 2012.⁶ Además, a esta investigación se suma la información recuperada por Daniel Mato en eventos y publicaciones que se han realizado a través del Programa de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes (Programa ESIAL) del Centro Interdisciplinario de estudios avanzados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero en Argentina.⁷

El proyecto de la UNESCO se dividió en tres etapas de trabajo (Mato, 2012). En la primera, realizada entre el 2007 y el 2008, se publicó un libro (Mato, 2008) donde se estudian 36 experiencias en once países latinoamericanos y tres experiencias de alcance regional en universidades convencionales e interculturales. La segunda etapa del proyecto se dividió en dos partes de donde salieron dos publicaciones. En la primera publicación (Mato, 2009a) se ahonda en el estudio de ocho experiencias de universidades interculturales en países como

⁶ Los resultados de ese proyecto se publicaron en cuatro libros: Daniel Mato (coord.) (2008), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior, Experiencias en América Latina*, UNESCO-IESALC; Daniel Mato (coord.) (2009a), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, UNESCO-IESALC; Daniel Mato (coord.) (2009b), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/ buen vivir. Experiencias en América Latina*, UNESCO-IESALC y Daniel Mato (coord.) (2012), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Normas, políticas, y prácticas*. UNESCO-IESALC.

⁷ Se han realizado eventos como el Coloquio y Taller "Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, Experiencias y Desafíos", realizado en mayo de 2015 en la ciudad de Buenos Aires y el libro Daniel Mato (coord.) (2016), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, EDUNTREF-UNAM.

México, Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia Ecuador y Nicaragua, profundizando en algunas temáticas observadas en el primer libro como los alcances y desafíos de las instituciones interculturales creadas por organizaciones indígenas y afrodescendientes. Como parte de esta segunda etapa del proyecto, se publicó un tercer libro (Mato, 2009b) donde se estudian diferentes tipos de colaboración intercultural de Instituciones de Educación Superior convencionales con diversas organizaciones indígenas, además de un estudio de alcance regional. Durante la tercera etapa del proyecto se publicó un cuarto libro, además de realizar foros virtuales y una biblioteca temática. En esta cuarta publicación (Mato, 2012) se revisan políticas públicas, leyes y prácticas institucionales relacionadas con los pueblos originarios y afrodescendientes en países como Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua y Perú, además de un estudio regional.

Las experiencias documentadas son muy diversas ya que abarcan desde proyectos realizados por diferentes Instituciones de Educación Superior convencionales en conjunto con organizaciones indígenas y afrodescendientes hasta experiencias de Educación Superior Intercultural propiamente dichas, concitadas desde diversos gobiernos, organizaciones y movimientos sociales en sociedades nacionales muy distintas entre sí (Mato, 2012). Se observa que existen varias propuestas de educación superior que proponen interculturalizar, democratizar, descolonizar o diferenciar la educación y trabajar con, para o desde comunidades y organizaciones indígenas y afrolatinoamericanas en nuestra región (Mato, 2012). A pesar de esta compleja heterogeneidad de propuestas, desde el proyecto coordinado por Daniel Mato las experiencias de educación superior intercultural se han clasificado en cinco modalidades diferentes: 1) Programas de inclusión de individuos indígenas y afrodescendientes como estudiantes en Instituciones de Educación Superior (IES) convencionales; 2) Programas de formación, conducentes a títulos u otras certificaciones, creados por IES convencionales; 3) Proyectos de docencia, investigación y/o vinculación social desarrollados por IES convencionales con participación de comunidades o miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes; 4) Co ejecuciones entre IES y organizaciones indígenas y afrodescendientes y 5) Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) propiamente dichas, estas últimas experiencias son las que nos interesan en este trabajo. Daniel Mato, en términos generales, distingue entre dos tipos de IIES, las que han sido creadas por diversos Estados [oficiales] y las creadas por organizaciones de la sociedad civil, intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes: propias o independientes (Mato 2016). Existe también un tercer tipo de IIES que no han sido creadas por agencias estatales ni organizaciones indígenas pero que articulan conocimiento de más de una tradición cultural, surgen desde sectores sociales campesinos, mestizos o de la sociedad civil e intelectuales vinculados con organizaciones sociales y universidades. Algunos ejemplos de este tipo de IIES serían la Universidad Campesina en Red y la Universidad de la Tierra en México (Mato, 2016).

Daniel Mato plantea que algunas universidades creadas por dirigentes y organizaciones indígenas y afrodescendientes son denominadas por los mismos actores como universidades propias (o comunitarias) y suelen tener en sus nombres los adjetivos indígena e intercultural. Lo intercultural comúnmente alude a que incluyen conocimientos de diversos pueblos indígenas y afrodescendientes, además de la tradición occidental.

Desde los Estados este adjetivo suele utilizarse con otra connotación, pues normalmente hace referencia a las relaciones entre dos culturas: la de la sociedad nacional y la indígena (Mato, 2016).

Se sostiene que, pese a que las relaciones interculturales abarcan a todos los componentes de las sociedades, las IIES han sido creadas generalmente para atender las demandas de formación de pueblos originarios, “esto responde a la vigencia de la herencia racista colonial observable aún hoy en las repúblicas americanas fundadas en el siglo XIX” (Mato, 2016, p. 28). Por ello se subraya y se insiste en que el foco problemático de la interculturalidad, entendida como la interrelación de diversas prácticas y saberes, no se dirija solamente a poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino a todos los sectores de la sociedad (Walsh, 2010; Dietz, 2020; Schmelkes, 2020).

Algunas de las experiencias más significativas de educación superior intercultural, han desarrollado sistemas propios de construcción de conocimiento y aprendizaje, han construido un proyecto político que va más allá del meramente educativo, han forjado propuestas educativas con la participación de organizaciones y comunidades indígenas. Estas experiencias alternativas y críticas se pueden encontrar en países como Ecuador, Bolivia, Colombia, México y Nicaragua. A continuación, revisamos de manera general algunas de las experiencias más significativas en la Educación Superior Intercultural en América Latina.

La Universidad Intercultural de las Naciones y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi⁸ (UINPI-AW), Ecuador

Esta Universidad fue creada en el 2004 por algunos sectores de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)⁹ y suspendida en 2013 por agencias del gobierno ecuatoriano entonces dirigido por Rafael Correa. A pesar de la suspensión, la universidad siguió funcionando, aunque sin validez oficial. En noviembre del 2018 se dio a conocer en las redes sociales un acuerdo entre el titular de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e innovación (Senescyt) de Ecuador y el presidente de la CONAIE, Jaime Vargas, donde se aseguraba impulsar la reapertura de la institución con carácter de universidad pública para algún momento del 2020. En el 2018, la CONAIE incluso hizo una carta pública donde reconocía la disposición del entonces presidente Lenin Moreno y la Senescyt para abrir la universidad con conocimientos ancestrales y dar paso a la construcción del Estado plurinacional de derecho, justicia e igualdades.

Esta universidad surge como una institución privada de educación superior reconocida por el Estado ecuatoriano mediante una ley de creación en 2004, formando parte del Sistema de Educación Superior. Su estatuto orgánico fue aprobado por el Congreso

⁸ En runa shimi o kichwa significa casa de la sabiduría. La sede principal de la universidad se estableció en “Conocoto”, ciudad de Quito D. M., provincia de Pichincha Ecuador.

⁹ La CONAIE se creó en 1986 y aglutina a una gran cantidad de organizaciones indígenas de ese país, ha realizado fuertes movilizaciones que han puesto sobre la mesa la discusión sobre los derechos de los pueblos originarios.

Nacional de Educación Superior (CONESUP) en noviembre del año 2005 después de un fuerte trabajo técnico y movilización política. La Universidad Amawtaway Wasi comenzó ofreciendo algunos programas de formación formal en el nivel de pregrado como Arquitectura, Agroecología y Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural, además de cursos de posgrado en Investigación Intercultural y Derechos Humanos y Pueblos Indígenas. En la formación informal implementó cursos para la enseñanza de promotores en agroecología, turismo comunitario y comunicación intercultural y comunitaria. Para el 2008, contaba con un porcentaje de estudiantes indígenas y docentes del 90% y 60% respectivamente. La lengua que prevalece a nivel administrativo es el castellano, a nivel de formación se imparten cursos en la lengua de los docentes indígenas (Sarango, 2008).

Se reconoce a esta universidad como parte de “un sueño realizado de los pueblos indígenas de Ecuador” como una fase complementaria al sistema intercultural bilingüe que tuvo su reconocimiento legal a finales de los años ochenta. Fue un impulso a la educación propia, la educación intercultural que necesitaba educación a nivel superior (Sarango, 2013). Esta Universidad recupera los saberes originarios de los pueblos indígenas, por ello todo diseño en los diferentes niveles y áreas debe contemplar tres ciclos del conocimiento: a) *Runa Yachay*: ciclo del conocimiento ancestral (semestres 1, 2 y 3). *Shuktak Yachay*: ciclo del conocimiento de los otros (conocimiento occidental, semestres 4, 5 y 6). *Yachay Pura*: ciclo del conocimiento intercultural (semestres 7, 8, 9 y 10) (Sarango, 2008, p. 270).

La visión general de esta universidad se plantea como “la recuperación de un tejido vivo que entretejemos en la interculturalidad”, “recuperar y revitalizar el Paradigma Educativo de Abya Yala y la práctica del diálogo intercivilizatorio de saberes y haceres con equidad epistémica”.¹⁰ Se adoptó el nombre de intercultural para transmitir que sus reivindicaciones no son sólo para población originaria, sino que desde la visión indígena se construye un espacio académico para todas las sociedades y pueblos de Ecuador. Se asegura que la interculturalidad es un ideal que está en construcción, es necesario cultivar nuevas relaciones sociales basadas en el respeto al otro. Su *minka*¹¹ (misión) es “contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza y el ser humano sustentándose en el bien vivir comunitario como fundamento del Estado plurinacional y la sociedad intercultural” (Sarango, 2009, p. 193; amawtaywasy.org). La Universidad Intercultural Amawtay Wasi se posiciona críticamente frente al desarrollo, “entendido para occidente como la acumulación material y el consumismo indiscriminado que transforma al mundo en un gran basurero”, por ello se propone el *Sumak kawsay*, expresión Kichwa que traducen como el bien vivir comunitario o “vivir a plenitud en un sentido

¹⁰ Desde esta universidad se plantea “un nuevo paradigma de educación. Desarrollar la propuesta de construcción colectiva de la nueva universidad, la sistematización de su filosofía y la creación de su método propio, ha dado como resultado que se pueda contar con las bases suficientes para desarrollar un nuevo paradigma de educación que desmonte la educación colonizadora y que tiene como fin supremo no el ‘desarrollo’ sino el Bien Vivir Comunitario” (Sarango, 2008, p. 273).

¹¹ La Minka también es un término con el que se hace referencia a una Institución originaria que permite trabajar colectivamente y de manera voluntaria sin reclamar pago monetario inmediato. Esta contribución puede ser retribuida en el futuro con otra minka a favor del participante, o puede ser beneficiario de los bienes que produzca la minka. La universidad Amawtay Wasi logró sostenerse económicamente a través de la Minka y con apoyos económicos de organizaciones sociales y oenegés.

más ético que material, es este el fundamento que permitirá la construcción y posterior materialización del Estado pluricultural y la Sociedad Intercultural”, según los fundamentos ético filosóficos de esta escuela (Sarango, 2008, pp. 267-268).

Esta universidad rendía cuentas a dos instancias diferentes al mismo tiempo. Por el lado estatal se encontraba sujeta al Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), por el lado comunitario rendía cuentas a la CONAIE y al Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI) que son las instituciones patrocinadoras para la creación de la escuela. La Universidad Amawtay Wasi se autofinancia y funge como una universidad privada pues desde el gobierno se argumentó que el erario público no podía contribuir debido a que el diseño y forma de gobierno de esta universidad estaba fuera de los parámetros de las universidades públicas (Sarango, 2008). En diversas ocasiones la dirigencia de la universidad solicitó recursos “considerando su solicitud amparada por lo pautado por el artículo 27 del Convenio 169 de la OIT,... respecto de que los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”. Sin embargo, los recursos no se obtuvieron (Mato, 2014, p. 31).

Desde los primeros años el reconocimiento oficial de la universidad tuvo fuertes tropiezos institucionales. Esta universidad, como todas las universidades legalmente reconocidas por el sistema de Educación Superior del Estado Ecuatoriano, debía ser evaluada por el Consejo Nacional de Evaluación y acreditación (CONEA). Desde un principio se denunció que los parámetros que tiene el CONEA para la acreditación son fundamentalmente occidentales lo que dejaba fuera de dichos parámetros la visión, misión y filosofía de la Amawtay wasi (Sarango, 2009). En ese sentido se buscaron diversas formas para fortalecer la evaluación y acreditación propias a través de espacios como la Red de Universidades Indígenas de Abya Yala (RUIA),¹² que buscó acordar parámetros para evaluar y acreditar a las universidades miembros cuyas características filosóficas y metodológicas eran diferentes a las establecidas oficialmente y con perspectiva occidental.

La filosofía de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi busca el bien-estar en un sentido más cualitativo que cuantitativo, hace referencia al bien-estar armónico colectivo entre los seres humanos y la naturaleza. Esta propuesta crítica al desarrollismo occidental de la universidad ha tenido fuertes diferencias con los gobiernos ecuatorianos, esto se vio reflejado el 31 de octubre de 2013 cuando desde el gobierno se emitió una resolución que resolvía suspender de manera definitiva a la universidad por no haber superado el proceso de evaluación. Para Daniel Mato (2014, p. 33) esta suspensión expresa claramente un choque entre dos visiones de mundo que se traduce en dos proyectos de sociedad y dos formas de entender la idea de universidad. Además, la suspensión definitiva muestra un dejo fuertemente racista por parte del gobierno ecuatoriano, ya que no se procuró buscar un modelo de evaluación participativo enfocado a resolver los problemas de la escuela de

¹² La RUIA estaba conformada por la Universidad intercultural Amawtay Wasi de Ecuador, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) de Colombia (Sarango, 2009).

manera conjunta y no se respetó el proceso diferente y le concepción diversa que se plantea desde la Universidad Amawtay Wasi sustentada en la cosmovisión de los pueblos originarios y en el Convenio 169 de la OIT. Algunos sectores del movimiento indígena consideraron el cierre de la universidad como una venganza por haber retirado el apoyo al presidente en turno. Otras voces también aseguraron que si la escuela se cerró fue porque el movimiento indígena no pudo evitarlo debido a la disminuida fuerza política de la organización indígena en esos años.

Universidad Indígena Intercultural Kawsay¹³ (UNIK) y la Universidad Indígena de Bolivia (UNIBOL), Bolivia

En Bolivia, la Universidad Intercultural Indígena Kawsay (UNIK) se empieza a conformar a partir de 1997. Fue en esa fecha cuando se lanzó una primera propuesta para diseñar la carrera de Pedagogía Intercultural como instrumento de formación para la nueva educación comunitaria en Sili Playa, dentro del territorio de la cultura Kallawayá —al norte de la Paz—. Para el año de 1999 se crea la carrera en Derechos Indígenas y, al mismo tiempo, se crea el Centro de Culturas Originarias Kawsay donde comienza a visualizarse la creación de la Universidad. Posteriormente la UNIK se expande por otras regiones del país: Oruru, Chuquisaca y Cochabamba, donde se trabaja de manera muy estrecha con federaciones sindicales campesinas de hombres y mujeres (Cerruto, 2009). Vale destacar que el curso de Pedagogía Intercultural que surge como carrera inaugural de la UNIK se ha expandido por Europa, Asia y África a través de distintas instituciones con las que ha tejido procesos de aprendizaje y retroalimentación.

Desde sus inicios, a finales de los años noventa, la UNIK ha formado vínculos con otras universidades, como la Universidad de Liköping de Suecia, encargada, junto a la Universidad Mayor de San Simón de la Paz, de llevar la carrera en Pedagogía Intercultural. Posteriormente se firmaron convenios con la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, con la Universidad Salesiana de Ecuador y con la Universidad Católica de Bolivia para construir un posgrado en arquitectura Andina y algunas carreras agropecuarias.

Esta universidad es impulsada por organizaciones indígenas de la región andina como instrumento de lucha y conquista de los derechos de educación superior y reafirmación de la identidad. Es un proyecto que surge años antes de la llegada al poder de Evo Morales y de la promulgación de la constitución de un Estado plurinacional en el 2009; incluso, se puede decir que la UNIK es parte de la resistencia social que permite este paso posterior en la lucha por los derechos indígenas.

El principal objetivo y fundamento del trabajo educativo de la UNIK es fortalecer la organización territorial comunitaria, también es importante desarrollar capacidades de las comunidades para ejercer autogobierno. Por ello se construyó una perspectiva pedagógica-política y un modelo económico comunitario productivo que deriva en un modelo de desarrollo propio basado en el *Sumaj Kawsay* que significa “vivir bien” buscando el equilibrio y la armonía con el conjunto de los seres de la naturaleza. “Kawsay plantea que para una

¹³ Palabra del idioma Quechua que en español significa vida.

verdadera interculturalidad también tiene que haber condiciones de equidad, es decir que no se puede hablar de interculturalidad entre un rico explotador y un pobre explotado”, (Saavedra, 2008, p. 117).

Según sus principios, se busca recuperar el espíritu de servicio comunitario, el sentido donde la autoridad es un mando de servicio y no de usufructo o lucro. Se recuperan las prácticas donde la autoridad se ejerce por convicción con servicios por turnos de rotación. Esta autoridad no es pagada, más bien funge como servicio social comunitario; estos son los principios para formar lo que denominan el “profesional comunitario”. Algunos de los cursos y carreras de la UNIK son Derechos Indígenas y Gobiernos Comunitarios, Medicina Originaria, Control Social Comunitario, Eco-producción Comunitaria, Pedagogía Intercultural. La base pedagógica la denominan como Currículum territorial productivo comunitario, donde se procura que los contenidos surjan de la realidad de sus comunidades y territorialidades, así, los participantes —educandos— y los técnicos construyen los contenidos que se van a trabajar en las carreras. La participación de los educandos no se hace de manera individual sino colectiva, por ello no se hacen convocatorias individuales sino a organizaciones y familias (Saavedra, 2008; Cerruto, 2009). Se argumenta que, con el paso del tiempo, esta universidad logró establecerse como un proyecto regional impulsado por organizaciones de Bolivia, Perú y Ecuador, “como muestra de que las territorialidades indígenas superan las fronteras de los Estados nacionales y un proyecto educativo indígena debe recuperar la territorialidad ancestral” (Cerruto, 2009, p. 131).

El modelo educativo que propone esta universidad está profundamente apegado a un proyecto político que recupera las necesidades de los pueblos originarios, se insiste en un nuevo modelo económico y productivo basado en la territorialidad y la comunidad. Se busca un sistema educativo integral basado en los principios de la naturaleza que ellos denominan como *Pacha*, en búsqueda del vivir bien. En distintas ocasiones se buscó el reconocimiento del Estado boliviano sin embargo no se otorgó argumentando la falta de recursos.

Otra experiencia que surge en territorios del Estado Boliviano es la Universidad Indígena de Bolivia (UNIBOL); a diferencia de la anterior, esta universidad no surge de las organizaciones indígenas sino desde el Estado. En el 2008, el gobierno de Evo Morales emite un Decreto Supremo para la creación de esta universidad, estableciendo sus sedes en la localidad de Warisata (La Paz), Chimore (Cochabamba) y Kuruyuki (Chiquisaca). Esta universidad plantea como objetivo principal la “descolonización ideológica, cultural, social y económica de Bolivia”, depende del Ministerio de Educación, dicta las clases en las lenguas nativas —Guaraní, Quechua y Aymara— con títulos de técnico superior, licenciatura y maestría. Se imparten carreras como agronomía, industria de alimentos, hidrocarburos, ingeniería textil, veterinaria y zootecnia; y se plantea como requisito indispensable para la titulación un emprendimiento productivo que accederá a préstamos estatales. Tiene como misión formar mujeres y hombres críticos comprometidos con el desarrollo integral regional difundiendo estudios que benefician a sus comunidades. Se busca hacer efectivos los derechos de la comunidad en armonía con la madre tierra.

Estas universidades se visualizan como diferentes porque las organizaciones indígenas son parte del Consejo Educativo que se encarga de la planificación académica

e institucional además de que se proponen desarrollar conocimiento y saberes indígenas en sus procesos de investigación; esto puede significar una posición crítica a la ideología colonial, que ha significado la negación de los pueblos originarios en sus saberes y haceres, donde el supuesto reconocimiento de su ciudadanía ha sido en el marco de la negación de su identidad y modos de vida. El racismo y el patriarcado siguen manifestándose en cuestiones como la falta de recursos para llevar a buen puerto las investigaciones en estas universidades y la poca participación de las mujeres. No se toman en cuenta las necesidades específicas de las mujeres indígenas como el modo de vida y de trabajo en las comunidades, asegura Choque Quispe (2012).

Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), Nicaragua

La URACCAN fue impulsada por organizaciones indígenas y afrodescendientes de Nicaragua como parte de un proyecto social que busca el “desarrollo con identidad” de esta población históricamente excluida y segregada por el Estado. Para acercar a la población originaria y afrodescendiente a la universidad se crearon cuatro recintos: en Bluefields, Las Minas, Nueva Guinea y Bilwi con cinco extensiones universitarias distribuidas por la costa atlántica de Nicaragua. Se crearon también, como parte de la universidad, escuelas preparatorias denominadas escuelas de liderazgo, dirigidas a líderes sociales de comunidades alejadas que no tienen acceso a la educación; después de tres años tienen un título y pueden acceder a la universidad o regresar a sus comunidades con alguna formación, como la de derecho indígena. En los primeros años del siglo XXI, la URACCAN contaba con más de cinco radios comunitarias, fincas experimentales y centros e institutos de investigación adscritos a la universidad. Su financiamiento proviene del Estado y de la cooperación externa a través de programas y proyectos de desarrollo (Hooker, 2008).

En 1987 una reforma constitucional reconoce a Nicaragua como un país multiétnico, pluricultural y multilingüe, tomando en cuenta la diversidad originaria y afrodescendiente de la región. Surge una ley de autonomía donde se establece que le corresponde a los gobiernos regionales autónomos la administración de la justicia, la educación, la salud y el desarrollo comunitario de acuerdo a las necesidades concretas de la población que vive en ese territorio. Para su administración, Nicaragua cuenta con dos regiones autónomas en la costa caribeña que equivalen al 52% del territorio nacional, espacio donde se encuentran las mayores reservas del país (Hooker, 2008). En este contexto sociopolítico se funda la URACCAN, buscando que el conocimiento adquirido por la “educación pertinente” permita la administración y construcción del proceso de autonomía en búsqueda de un desarrollo propio con identidad, recuperando saberes comunitarios y el buen vivir en armonía con la naturaleza. La universidad fue autorizada en 1992 por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) para funcionar como una institución de educación superior, y en 1996 obtiene la potestad de desarrollar y certificar programas académicos. Para el 2006, la Asamblea Nacional aprueba una ley de educación donde se establece el reconocimiento del Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR) como subsistema de la educación. Esta ley acuña el término de Universidades Comunitarias Interculturales (Davis y Williamson, 2012; Hooker, 2008).

Para el 2014, la Universidad contaba con más de 9 mil estudiantes matriculados y más de 600 egresados con una participación femenina del 60% aproximadamente. Los estudiantes pertenecen a los 20 municipios de las dos regiones autónomas y pertenecen a pueblos originarios —miskitos, sumo, mayangas y ramas—, afrodescendientes —creoles o garífunas— y mestizos (Mato 2014). Para el 2024, la URACCAN preveía matricular a más de 2750 estudiantes, según la rectora Iliana García.

Esta universidad se define como comunitaria e intercultural, y se fundamenta en la búsqueda de nuevos paradigmas para la formación humana basados en el papel de la comunidad, los sabios, ancianos y autoridades tradicionales, la espiritualidad indígena y afrodescendiente, la articulación entre teoría y práctica y la vinculación para el “desarrollo con identidad” y sostenibilidad. Las carreras de la universidad imparten la enseñanza del español y una lengua indígena de acuerdo al área geográfica, se imparten diplomados en lengua indígena y el estudiante puede hacer su proyecto de investigación en su lengua materna, así como la presentación y defensa de la investigación (Hooker, 2009).

La vinculación para el desarrollo con identidad para la URACCAN supone “visibilizar a la población y sus culturas desde la perspectiva del reconocimiento de su presencia territorial y su aporte a la nación”, además “desarrollar procesos de acompañamiento que desplieguen habilidades de autogestión en los pueblos” para promover la ciudadanía intercultural (Hooker, 2008, pp. 386-387). Los programas de las diversas carreras contemplan dos asignaturas básicas para el “empoderamiento”: Historia de la costa Caribe y Recursos Naturales (Hooker, 2008). Con ello se busca tomar conciencia política y filosófica de los alumnos con el fin de tener un desarrollo sustentable y con identidad, las materias se imparten por profesionales e intelectuales y por sabios de las comunidades.

Entre los principales obstáculos que observan sus participantes, destacan las dificultades para crear un modelo curricular con pertinencia cultural, pues comúnmente los docentes están formados en contextos que transmiten formación “monoétnica”, lo que los ha forzado a trabajar en la formación de sus propios docentes. Otra dificultad es la construcción de un diálogo de saberes entre culturas distintas; en un principio se contó con el apoyo de universidades nacionales e internacionales para la creación de currículos y programas, sin embargo, se observó que se estaban reproduciendo metodologías y conocimientos que no tenían nada que ver con el proyecto de URACCAN. Esto implicó la necesidad de autoformar al personal de esta universidad en cursos relativos a la educación intercultural y metodologías participativas con el fin de tener personal capacitado para poner a dialogar los saberes exteriores con los conocimientos y saberes tradicionales comunitarios. Así comienza una etapa de formación de redes con otras universidades interculturales con el acompañamiento y financiamiento del Fondo Indígena. El financiamiento ha sido otra dificultad, con el logro del reconocimiento estatal se han conseguido recursos que ayudan a sostener a la universidad, sin embargo, las dificultades económicas persisten. Desde un principio se ha tenido relación con agencias internacionales, organismos multilaterales y bilaterales, esta presencia y financiamiento de organizaciones ha sido importante desde el surgimiento de la universidad para su desenvolvimiento, sin embargo, se han encontrado con posiciones “colonizantes” que intentan imponer sus perspectivas, orillando a la universidad

a decidir perder los recursos económicos aportados por estas organizaciones. Incluso este tipo de problemas ha llevado a conflictos internos entre los participantes de la universidad (Hooker, 2009).

Otras dificultades que se pueden encontrar en el plano de lo político refieren a que, aunque las regiones donde se encuentra la URACCAN tienen el rango de autonomía, las principales decisiones, que deberían tomar las autoridades regionales, siguen siendo tomadas por el gobierno central. Esto se traduce en una participación raquítica de la sociedad en la toma de decisiones para el desarrollo regional y nacional. Se da un aislamiento de las universidades, además de que los partidos políticos intervienen siempre con intereses propios y lucrativos, dejando de lado las propuestas alternativas de desarrollo (Sarango, 2013). Hacia el interior de la población “los rezagos históricos de años de colonización aún persisten en algunas de las personas de nuestros pueblos, manteniendo una posición de subordinación y haciendo que en muchas ocasiones tengan más confianza en los impositores de ideas foráneas, que en las concertaciones propias tomadas con mucho esfuerzo” (Hooker, 2009, p. 296).

A manera de conclusión: logros y desafíos de la Educación Superior Intercultural para el siglo XXI

A partir de la revisión se pueden identificar algunas líneas temáticas que reflejan los logros, retos y desafíos más generales que enfrenta la Educación Superior Intercultural en el siglo XXI. Entre los logros alcanzados se encuentra el desarrollo de modalidades de aprendizaje centradas en la investigación aplicada al servicio de las comunidades originarias. Asimismo, se ha logrado integrar diversos tipos de conocimientos y modos de producción de saber. Se han formado estudiantes que contribuyen con una visión crítica desde el enfoque del desarrollo sostenible y el mejoramiento de la calidad de vida de sus pueblos.

Estas universidades han dado lugar a la formación de intelectuales indígenas, de cuyas voces han emergido críticas y reflexiones profundas que dialogan directamente con las problemáticas inmediatas y los intereses propios de las comunidades. Muchos voceros de movimientos indígenas y afrodescendientes son jóvenes con estudios universitarios, lo que permite reconocer el potencial transformador de las herramientas teóricas y sociales generadas en estas instituciones. Así, la educación intercultural se visualiza como parte de una apertura institucional orientada a resignificar críticamente la escuela y el conocimiento; ofreciendo herramientas para decodificar valores sociales y construir representaciones alternativas de la realidad.

Por otro lado, persiste una marcada insuficiencia presupuestaria que limita el desarrollo de este tipo de educación en prácticamente todos los países de América Latina. También se observan actitudes racistas por parte de funcionarios públicos y sectores de la sociedad que no consideran importante la interculturalidad ni el reconocimiento de saberes diversos. A esto se suman las dificultades derivadas de la rigidez de los criterios de evaluación aplicados por las agencias estatales, lo cual se traduce en falta de reconocimiento y acreditación. Además, existen obstáculos para contar con docentes con sensibilidad y formación intercultural, así como barreras económicas que dificultan a los estudiantes

completar su formación. Se presentan también conflictos respecto a las estrategias más adecuadas: si lo conveniente es promover programas de inclusión individual —acciones afirmativas o de discriminación positiva—, interculturalizar la educación superior en su conjunto o impulsar universidades propias creadas y gestionadas por los pueblos originarios y afrodescendientes.

Diversos actores han señalado la falta de autonomía universitaria y el oportunismo de ciertos grupos políticos que han convertido estos espacios en trincheras de poder, alejadas de los fines educativos y sociales que impulsa la interculturalidad. En este contexto, se plantea la necesidad de fortalecer la autonomía institucional para que estas universidades sean gestionadas por sus propias comunidades académicas, estudiantes, pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes.

Se puede afirmar que, si realmente existe un interés por impulsar la educación superior intercultural, es necesario, antes que centralizar e imponer propuestas educativas, permitir la autonomía tanto de las universidades interculturales como de los pueblos originarios. Esto, con la finalidad de que puedan tomar sus propias decisiones en torno a lo que les concierne. Considero que el diálogo intercultural, para ser efectivo, debe garantizar los derechos de los pueblos originarios en términos de autodeterminación y participación en las decisiones políticas, sociales y culturales.

La revisión de las diversas experiencias educativas interculturales permite observar una notable pluralidad de propuestas, lo cual no solo es esperable sino también necesario, siempre que estas propuestas estén enraizadas en sus respectivos contextos socioculturales. Es clave que estos proyectos se construyan desde abajo, de manera inductiva y en diálogo constante con las problemáticas y necesidades concretas de las comunidades involucradas.

En las experiencias educativas analizadas al final de este artículo, se aprecia una constante en cuanto a la importancia de poner en diálogo las cosmovisiones de los pueblos indígenas. En este sentido, la Universidad Amawtay Wasi (Ecuador) ha logrado avances significativos al establecer un diálogo intercultural basado en el reconocimiento horizontal entre saberes, integrando activamente a distintas comunidades en la construcción del proyecto universitario. Desde sus inicios, esta universidad ha promovido el uso de las lenguas originarias en la docencia e impulsado cursos impartidos en los idiomas locales, fortaleciendo así la relación entre el conocimiento académico y las formas tradicionales de saber y ser.

En consonancia con esta perspectiva, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) también ha trabajado para garantizar que los estudiantes puedan realizar sus investigaciones y defender sus tesis en sus lenguas maternas. Esta práctica no solo reafirma el valor cultural y político de las lenguas originarias, sino que también propone una transformación profunda en la comunicación académica, al incorporar las filosofías de los pueblos desde sus propias formas de expresión.

La URACCAN ha sido pionera en el fortalecimiento del pensamiento crítico desde la diversidad cultural. Entre sus principales logros se encuentra la consolidación de un cuerpo académico comprometido con el diálogo de saberes y con metodologías interdisciplinarias.

También ha implementado una política inclusiva que busca incorporar a personas indígenas en funciones docentes y administrativas. Para ello, ha sido necesario replantear criterios tradicionales de acceso al sistema universitario, como la exigencia de títulos formales, que históricamente han excluido a sabios comunitarios y especialistas en medicina ancestral o en organización tradicional.

A lo largo de sus 31 años de existencia, la URACCAN ha crecido territorialmente con sedes en Bluefields, Las Minas, Bilwi y Waslala, además de impulsar la estrategia de Universidad del Campo (UNICAM), orientada al fortalecimiento económico local. Ha promovido programas de salud intercultural, desarrollado laboratorios para prácticas médicas desde una perspectiva comunitaria y generado espacios significativos como la casa de la espiritualidad, ferias productivas, una biblioteca multilingüe y eventos culturales que consolidan su papel como agente educativo transformador.

No obstante, esta universidad también ha enfrentado importantes desafíos. Entre ellos destacan la escasez de docentes con formación culturalmente pertinente, las dificultades para establecer un diálogo de saberes genuino y la presión de metodologías académicas externas que no siempre responden a los contextos locales. La dependencia de financiamiento internacional, con sus posibles condicionamientos, y las limitaciones en la autonomía regional también han dificultado el desarrollo pleno del proyecto intercultural.

En el caso de la Universidad Indígena Boliviana (UNIBOL), uno de los desafíos principales ha sido la persistencia del racismo y el patriarcado en su interior. Estos se expresan, entre otros aspectos, en la escasa participación de mujeres en espacios académicos y en la insuficiencia de recursos para concluir investigaciones. Se ha identificado la necesidad de incorporar con mayor fuerza las demandas específicas de las mujeres indígenas, así como de reconocer los modos propios de vida, trabajo y reproducción social de las comunidades.

A pesar de ello, la UNIBOL ha mostrado un crecimiento notable en los últimos años. Actualmente cuenta con cuatro carreras y una nueva sede educativa. Su Instituto de Investigaciones ha profundizado en el análisis de proyectos productivos comunitarios y en la gestión ambiental, dos ejes estratégicos desde su fundación. Uno de sus logros más relevantes ha sido la recuperación del debate sobre la soberanía alimentaria, un tema estratégico no solo para Bolivia, sino para América Latina en su conjunto.

Estas experiencias muestran que una verdadera universidad intercultural no puede construirse sin la participación activa de las comunidades, el reconocimiento de sus lenguas y saberes, y una apuesta decidida por transformar los modelos educativos hegemónicos. Los logros alcanzados son significativos, pero los desafíos estructurales siguen siendo profundos, especialmente en lo relativo a la autonomía, el financiamiento, la inclusión de mujeres indígenas y el respeto por la diversidad epistémica.

Referencias

- Bertely, María. (2011). *Educación superior intercultural en México. Perfiles Educativos*, 33(66, número especial). IISUE-UNAM. <https://scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea7.pdf>
- Camacho, Zósimo. (2020). Desprecia la 4T proyectos de educación alternativa. *Contralínea*, (712). <https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2020/09/24/desprecia-la-4t-proyectos-de-educacion-alternativa/>
- Cerruto, Leonel A. (2009). La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK). En Daniel Mato (Coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* [pp. 123-154]. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). <https://www.bivica.org/files/instituciones-interculturales.pdf>
- Choque Quispe, María E. (2012). Políticas de educación para pueblos indígenas, originarios, campesinos y afrodescendientes en Bolivia. En Daniel Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas* [pp. 135-172]. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216433.locale=es>
- Davis, Sandra y Williamson, Marcos. (2012). Políticas interculturales en instituciones de educación superior de Nicaragua. En Daniel Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas* [pp. 303-320]. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216433.locale=es>
- Dietz, Gunther. (2020). La interculturalidad en la educación superior: algunos logros y muchos retos [Ponencia Magistral]. XV Aniversario de la Universidad Intercultural de Chiapas. UNICH.
- Estrada, Paola. (2020). Descolonizar la ciencia: ¿qué es “parachute science”? *Observatorio de Innovación Alternativa*. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/ciencia-colonialismo>
- Favre, Henri. (1998). *El indigenismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Hooker, Alta S. (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 Daniel Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* [pp. 383-392]. UNESCO-IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183804>

- Hooker, Alta S. (2009). La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN): logros, innovaciones y desafíos. En Daniel Mato (Coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* [pp. 279-302]. UNESCO-IESALC.
- Mato, Daniel (Coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. UNESCO-IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183804>
- Mato, Daniel (Coord.). (2009a). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. UNESCO-IESALC.
- Mato, Daniel (Coord.). (2009b). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*. UNESCO-IESALC.
- Mato, Daniel. (Coord.). (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. UNESCO-IESALC.
- Mato, Daniel (Coord.). (2014). *Universidades indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos*. UNESCO-IESALC.
- Mato, Daniel (Coord.). (2016). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Experiencias, interpelaciones y desafíos*. EDUNTREF-UNAM.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2014). *Convenio número 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales (1989)*. www.oit.org.pe
- Padilla Arias, A. (2008). Las universidades indígenas en México: ¿inclusión o exclusión? *Veredas. Revista de Pensamiento Sociológico*, número especial “Educación: problemas y tendencias”, 35–59. <https://veredasojs.xoc.uam.mx/index.php/veredas/article/view/519/483>
- Saavedra, José L. (2008). Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* [pp. 115-124]. UNESCO-IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183804>
- Sarango, Luis F. (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural de las Naciones y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. UNESCO-IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183804>
- Sarango, Luis F. (2009). Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”. Ecuador / Chinchaysuyu. En Daniel Mato (Coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* [pp. 191-214]. UNESCO-IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185698>

- Sarango, Luis F. (2013). Pluriversidad Indígena Amawtay Wasi ¡Presente! [Video]. *Youtube*. <https://www.youtube.com/watch?v=uaTRLn8gVyl>
- Schmelkes, Sylvia. (2020). Educación intercultural, retrospectiva y prospectiva [Ponencia Magistral]. XV Aniversario de la Universidad Intercultural de Chiapas.
- Vargas, José L. (2023). La Universidad Intercultural de Chiapas: vinculación, interculturalidad y desarrollo comunitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 539–578. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rlee/v53n3/2448-878X-rlee-53-03-539.pdf>
- Walsh, Catherine. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (III-CAB/2010). <https://inclue.unileon.es/wp-content/uploads/2021/03/Interculturalidad-Critica-y-Educacion-Intercultural.pdf>
- Walsh, Catherine. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Ediciones Abya Yala, Instituto Científico de Culturas Indígenas.

Financiación y conflicto de intereses:

El autor de este texto declara a EntreDiversidades no tener conflictos de intereses al escribir y ceder para publicación el presente texto.

Nota del editor:

Este artículo fue arbitrado por dos especialistas anónimos mediante el Sistema Doble Ciego (Peer-Review).

Cómo citar este texto:

Vargas Hernández, José Leonel. (2026). Reflexiones críticas sobre la Educación Superior Intercultural en América Latina: Avances, retrocesos y desafíos. *EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 23, e2026A07. <https://doi.org/10.31644/ED.FCHDIS.V23.2026.A07>





EntreDiversidades

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

e- ISSN: 2007-7610

Vol. **23**

año
2026



Publicación
Continua
[Volumen anual]

**Reflexiones críticas sobre la Educación
Superior Intercultural en América Latina:
Avances, retrocesos y desafíos**

Facultad de Ciencias Humanas para
el Desarrollo Intercultural Sostenible

San Cristóbal de Las Casas



Foto de portada: Cortesía del autor.