



2. Educación superior indígena latinoamericana: aproximación a los casos de México, Bolivia, Ecuador, Argentina, Chile Y Colombia¹

César Alexis Carrera Celis
cesar.alexis.carrera@gmail.com

Resumen

La ponencia propondrá un acercamiento en torno a la Educación Superior Indígena (ESI) latinoamericana desde una revisión de experiencias de seis (6) países de la región: Ecuador, Bolivia, Chile, México, Argentina y Colombia. En tal sentido se inscribe dentro de la línea temática: interculturalidad y educación. Este trabajo de investigación se propuso entender cada una de las seis experiencias latinoamericanas a la luz de sus avances, problemas y proyecciones de acuerdo con la particularidad del contexto de cada país.

La metodología empleada tuvo un enfoque cualitativo que privilegió la técnica de la revisión documental. Los resultados dan cuenta de los avances encontrados en materia de políticas gubernamentales y las iniciativas en materia de educación “propia” que han tenido las comunidades indígenas para adelantar y/o poner en marcha proyectos de Educación Superior Indígena en cada uno de los países estudiados.

Las principales conclusiones sitúan los elementos propios que configuraron la Educación Superior Indígena en los seis (6) países analizados entre lo que se encuentran: las concepciones de ESI propia, la autoridad de los movimientos sociales en el debate de la educación y la aparición del pensamiento pluricultural y multiétnico en la mayor parte de los países y su influencia en la Educación Superior Indígena.

Palabras clave: educación, indígenas, universidad, Latinoamérica.

Abstract

The paper will propose an approach to indigenous higher education in Latin America (ESI) from a review of experiences of six (6) countries in the region: Ecuador, Bolivia, Chile, Mexico, Argentina and Colombia. In this sense, it's framed within the thematic line: interculturality and education. This research work was proposed to understand each of the experiences

¹ Esta ponencia es producto del proyecto de investigación que lleva por título el mismo nombre. La investigación se llevó a cabo durante el año 2016 y de la misma se derivó la tesis de grado del estudiante Oscar Eduardo Rodríguez, quien obtuvo su título como Trabajador Social en la Fundación Universitaria San Alfonso en el año 2017.



of the six Latina American experiences in light of their progress, problems and projections according to the particularity of the context of each country.

The methodology used had a qualitative approach that privileged the technique of documentary review. The results show the progress made in terms of government policies and the “own” education initiatives that indigenous communities have had to carry out and/or implement Indigenous Higher Education projects in each of the countries studied.

The main conclusions place the elements that make indigenous higher education in the six (6) countries analyzed between what they area: the conceptions of ESI itself, the authority of social movements in the debate on education and the appearance of thought multicultural and multi-ethnic in most countries and their influence on indigenous higher education.

Key words: Education, Indigenous, University, Latin America.

.....

● Una aproximación a la Educación Superior Indígena

La Educación Superior Indígena (ESI) es una conceptualización compleja, que introduce y relaciona dos categorías importantes: la educación superior, por un lado y educación indígena por otro.

La educación superior tal y como su aceptación señala, nos remite a una definición que delimita un estadio particular de la educación formal. Jerárquicamente se ubica posterior a la educación básica (primaria y secundaria). Esta educación que se caracteriza por un grado de especificidad en ramas del conocimiento tales como las artes, la economía, la ingeniería, el derecho, la medicina, entre otras, tiene dos principales características: por un lado, la formación profesional² en las distintas ramas de conocimiento y por otro, la creación, afianzamiento y proyección de nuevos conocimientos que logren contribuir al mejoramiento de las sociedades; a esto último se le denomina la generación de avances de tipo científico, técnico y tecnológico que demandan las sociedades modernas³.

² Aunque cabe aclarar que recientemente la Educación Superior también está replanteando su quehacer y en esa medida ampliando las posibilidades de acción, lo que ha hecho que hoy por hoy no se hable únicamente de formación de profesionales, sino también de técnicos y tecnólogos. Esta formación también denominada “superior” está logrando gran acogida dentro de lineamientos para políticas públicas en el sector educativo.

³ No podemos perder de vista que este sistema educativo está sustentado dentro de una lógica occidental que privilegia el conocimiento universal, como lo afirma Vargas (2014): Los sistemas educativos y las políticas educativas que lo soportan, fungen como patrón para encaminar a las sociedades hacia un modelo particular de desarrollo, funcionan como dispositivo para administrar la diferencia socio-cultural de un territorio específico y, por ende, construyen un modelo adecuado de sujeto político (sujeto de derechos). (p.3)



La categoría de educación indígena refiere a una manera de entender los procesos de educación que se promueve (gestan) dentro de las diferentes comunidades indígenas. Esta parte tomando en cuenta ciertos objetivos tal como señala un documento realizado por las organizaciones indígenas en Colombia Organización Nacional Indígenas de Colombia –ONIC, el Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, y el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior de América Latina y el Caribe– Iesalc-Unesco:

La educación tiene que ver entonces con tres objetivos fundamentales que son: 1) Construir normas, valores, actitudes y en general pensamiento que asegure una convivencia armónica con la naturaleza, con nosotros mismos, con otras culturas y poblaciones. 2) Entender nuestro proceso histórico en el propósito de vivenciar nuestras culturas, fortalecer la identidad y asegurar nuestra persistencia como pueblos 3) Lograr formación y capacitación en acuerdo con los requerimientos y las necesidades en el tiempo y en el espacio donde nos desenvolvemos. (ONIC, CRIC, Iesalc-Unesco, 2004, p. 57)

Es así, como la educación indígena tal y como lo señalan estas organizaciones contempla una ruptura a la simple adquisición de conocimientos, ya que su visión compromete una mirada integral, colectiva, con sentido de vida, toda ella fundamenta en el respeto a los derechos de las mismas comunidades en correlación con los “Otros”.

Ahora bien, después de hacer un breve repaso por las conceptualizaciones de educación superior y educación indígena; proponemos la conjunción de ambas con el objetivo de enfocar la categoría Educación Superior Indígena.

Siguiendo los planteamientos de Weise Vargas (2004) quien ejemplifica la ESI, como un modelo interrelacional entre educación superior de tipo “formal” o “tradicional” y la denominada educación indígena. Esta interrelación compromete en palabras de Weise una contigüidad conceptual de la ESI que se puede definir como: “...la oferta educativa de universitario prestado por todas las universidades establecidas en el sistema público y privado que está disponible y/o en uso para las poblaciones indígenas” (p. 34) y en esta misma línea la autora distingue tres tipos de ofertas:

“1) Aquella que se encuentra en las universidades tradicionales públicas o privadas que atienden intencionadamente o no a poblaciones indígenas; 2) Los programas de formación acerca de problemáticas indígenas o intencionalmente dirigidas a poblaciones indígenas; y 3) Las experiencias de constitución de universidades autodenominadas indígenas”. (pp. 34-35)

Teniendo esta breve definición sobre la ESI, la cual evidencia la dificultad de realizar una aproximación conceptual, entiende además que este es un proceso complejo, en el que es necesario considerar una multiplicidad de aristas que en últimas conllevan a tratar de ubicar los posibles límites y posibles alcances de la misma.



Ahora bien, en este punto se hizo necesario proponer una revisión de la exclusión educativa de las poblaciones indígenas en Latinoamérica para posteriormente pasar a hacer una revisión detallada de las experiencias en materia de educación en los seis (6) países de la región inicialmente propuestos.

● **Una mirada retrospectiva a la exclusión educativa de las poblaciones indígenas en Latinoamérica**

El origen de la Educación Superior Indígena en el contexto latinoamericano no se distancia mucho de país a país. Un recorrido hecho por varios autores⁴ que han explorado este proceso en diferentes países de América Latina advierten cómo las condiciones sociales, culturales y políticas de las poblaciones indígenas desde tiempo en los territorios imposibilitaban el acceso de estas a la educación formal.

La creación de las primeras universidades en América Latina de mano de la Corona española, fomentaron la instauración de una cosmovisión occidental- europea que como bien lo advierte Carlos Mundt (2004) "...no hicieron más que agrandar la distancia de la población indígena" (p. 3) respecto de la población colonizadora. Desde este punto de vista en el contexto latinoamericano de la colonia se hizo muy importante tal y como lo advierte Crista Weise (2004)

El "Doctorismo" el cual hace referencia al apego de los títulos universitarios, además de la sobrevaloración de la lengua castellana y por consecuente la negación de las lenguas indígenas (...) lo que en últimas permitió que "El racismo fuera el componente fundamental de la ideología conservadora". (p. 18)

Sumando a lo anterior la presencia de la Iglesia como agente que predominaba en la construcción y consolidación de la primeras instituciones escolásticas de tipo universitario de ese entonces, es este el caso de las instituciones en Colombia, tales como la "Universidad Javeriana fundada en 1612 por el colegio de seminario de San Bartolomé y la compañía de Jesús...y posteriormente 1653 se inaugura el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario bajo el auspicio de Fray Cristóbal Torres" (ONIC, CRIC, Iesalc-Unesco, 2004, p. 33).

⁴ Mundt, Carlos (2004). "Situación de la Educación Superior Indígena". Informe Argentina. Programa Observatorio de la Educación superior en América Latina y el Caribe. Septiembre. Iesalc-Unesco; Weise, Vargas Crista, (2004), "Educación Superior y poblaciones indígenas en Bolivia" Iesalc-Unesco, Cochabamba, Noviembre; ONIC, CRIC, Iesalc-Unesco, (2004), "Diagnóstico sobre la Educación Indígena en Colombia" Digital observatory for higher education in Latin America and the Caribbean, abril, Caracas; García, Fernando (2004), "Educación Superior Indígena en Ecuador". Iesalc-Unesco. Noviembre, Quito. Iesalc-Unesco; Barreno, Leonzo, 2003, "Educación superior indígena en América Latina", en: Iesalc-Unesco. (Comp.), *La Educación Superior Indígena en América Latina*, Caracas. Documentos disponibles en: www.iesalc.unesco.org.ve.



Desde la época de la Colonia y hasta la época republicana, todas las iniciativas que giraban en torno a la educación recayeron en la mano de la Iglesia y sus diferentes instituciones. En el Ecuador tal y como lo anota Fernando García (2004) la Iglesia católica tenía la plena responsabilidad de la educación rural “...con el fin de que la población indígena se integre a la cultura mestiza y a través de la castellanización conseguir la homogenización cultural del país” (p.15).

● **Aproximación a la Educación Superior Indígena en seis (6) países de la región**

México: entre la pobreza y la autonomía

México es uno de los países latinoamericanos que posee una gama muy variada de condiciones sociales, económicas y culturales. Esto hace que análogamente sus condiciones educacionales también sean variadas y complejas, y aún más, en los contextos que tienen que ver directamente con la diversidad étnica.

Navarrete (2009) aporta datos y hallazgos relevantes sobre el tema en relación con el *International Fellowships Program* (IFP) de la Fundación Ford en México, el cual se ha convertido en el primer programa de becas de posgrado destinado a población indígena. Este programa se desarrolla en condiciones de promoción educativa en desventaja con respecto a la población nacional pues, como informa Navarrete, de los 12.7 millones de indígenas (11% de la población) y los 8.5 millones que hablan alguna de las 62 lenguas originarias de México, 15 por ciento es analfabeta contra 6 por ciento del resto de la población en el país.

De acuerdo con datos proporcionados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies), solo 2% de la población indígena de 18 a 25 años ingresa al nivel superior, y de ese porcentaje apenas uno de cada cinco egresa y obtiene el título correspondiente. En contraste, entre los jóvenes no indígenas ingresa al nivel superior 22% de la población y se titula uno de cada dos (Bertely, 2011, p. 4).

La marcada desigualdad en el acceso según Schmelkes (2003) se debe, por lo menos, a dos factores claves: uno relacionado con las condiciones económicas de las poblaciones rurales e indígenas, las cuales se caracterizan por sus altos de pobreza y miseria lo que se convierte en imposibilidad de acceso a la educación superior, sumando a esto el problema de la calidad educativa que reciben estas poblaciones.

No obstante, y a pesar del panorama de la ESI en lo que se refiere al acceso de la educación universitaria tradicional, el caso mexicano se encuentra en una etapa de “iniciación”, en lo que se refiere a la educación superior propia. Barreno (2003) señala en el documento de análisis sobre la Educación Superior Indígena en América Latina la presencia de dos iniciativas importantes de educación propia: la Universidad Autónoma Indígena de México, la cual posee un proyecto que intenta



“fomentar la conciencia de la tradición cultural nativa” y que cuenta con 1324 estudiantes matriculados en distintas licenciaturas. Así mismo, la Universidad Autónoma de Chiapas, que cuenta con el apoyo de la Universidad de Saskatchewan Indian Federated College (SIFC), de Canadá.

Estas dos iniciativas se suman a varios proyectos que se vienen promoviendo en universidades como la de Chiapas y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En este sentido la ampliación de la oferta “propia” en educación indígena viene en aumento, con miras políticas claras como lo son: ganar en reconocimiento y respeto por las poblaciones indígenas mexicanas y fomentar aportes en autonomía y soberanía.

La Educación Superior Intercultural (ESI) en México se configura, en palabras de Gunther Dietz (2010), como un subsistema universitario que se destina a proporcionar una formación académica culturalmente pertinente a estudiantes caracterizados como diversos y diferenciados en términos étnicos, lingüísticos o culturales; esto, luego de casi un siglo de políticas indigenistas y neo-indigenistas de Estado. Esta formación suele destinarse a estudiantes o profesores indígenas y, en este marco de diversidad, lo que se pone en cuestión es la universidad pública como el centro neurálgico donde se construyen y difunden –desde su creación– el conocimiento universal, occidental y colonial (Dietz, 2008 p. 359).

El fin que se persigue es que la universidad intercultural ofrezca nuevas oportunidades de educación a jóvenes y adultos interesados en el desarrollo de las regiones indígenas. Estas universidades atienden actualmente, año 2012, a cerca de 6000 estudiantes que, en una significativa proporción, son originarios de comunidades indígenas (De los Ángeles y Ampuero, 2015 p. 23).

En conclusión, cabe decir que la ESI en México se encuentra en un importante periodo de acoplamiento: por un lado, buscando una mayor y mejor incorporación a la educación pública y privada formal⁵ y, por otro, la conformación y consolidación de lo que se puede llamar como la iniciativa “propia” o “intercultural” para la educación indígena, la cual ya está dando sus primeros frutos.

Argentina: los indígenas en la educación universitaria formal

Argentina cuenta con una población indígena, según el censo del Instituto Nacional de Estadística y Censos, Indec, de 955.032 habitantes, de los cuales 481.074 son varones y 473.958 son mujeres, esto representa el 2,4 de la población nacional total. Una distribución de las principales poblaciones señala como las principales etnias a los Kolla (40 %), Calchaquí (18 %), Toba (11 %), Mapuche (10,6 %), Pilaga (8,0 %) y Wichi (7 %) (Barreno, 2003; p. 26). Estas etnias se ubican

⁵ Schmelkes (2003), advierte a manera de reto importante para la ESI la consolidación de programas de becas, como el Pronabes (Programa Nacional de Becas para Educación Superior) para las poblaciones indígenas dentro del territorio mexicano (Schmelkes 2003, p. 5)



principalmente en el nordeste y en el noreste y posteriormente en la zona central y en el sur (Patagonia) (Mundt, 2003, pp. 10-11)

El caso de la ESI en Argentina se reviste de características propias. Teniendo en cuenta que el reconocimiento constitucional de la población indígena en Argentina devino hasta 1994, las políticas y mecanismos de discriminación positiva hicieron presencia tardía, comenzaron a presentarse diversas decisiones gubernamentales que dieron paso a la “inclusión” de las poblaciones en varios de los asuntos políticos y sociales de la Argentina, entre ellos la educación. Así mismo, el aumento de la participación y manifestación de los pueblos indígenas repercutió directamente en la inclusión y construcción de espacios académicos en el desarrollo y transferencia de sus saberes ancestrales y cultura; y a su vez se han desarrollado y construido propuestas en torno de la educación propia indígena en cuanto a la implementación de programas académicos y centros universitarios en algunas provincias argentinas.

En un principio los procesos de educación superior en Argentina se caracterizan por encontrarse ceñidos a las disposiciones estatales las cuales, tal y como lo anota Mundt (2003), buscan generar grados de unitarismo dentro del territorio “...es más preciso hablar de los indígenas en la educación argentina que, de educación indígena en Argentina, toda vez que el sistema educativo argentino ha sido marcadamente unitario y centralizado para la totalidad de la población” (p. 23). En este sentido las iniciativas gubernamentales han estado centradas, más que en la creación de universidades propias o autónomas, en el acceso de las poblaciones indígenas a la educación universitaria institucionalizada. Por ello, el objetivo estatal en el caso argentino al parecer –o por lo menos eso muestra el ejemplo de la educación superior– intenta consolidar la lógica unánime, por encima de la diversa.

Sin embargo, teniendo en cuenta la reforma de la Constitución Nacional de 1994, donde se reconoce la preexistencia de la población originaria; luego, con la Ley 26206 de Educación Nacional, sancionada en el año 2006, que reconoce la diversidad cultural y lingüística incorporando la educación intercultural bilingüe al estatus de modalidad del sistema educativo, se han modificado los escenarios políticos con una coyuntura interesante para profundizar los cambios necesarios, para que se implemente la educación (Mato, 2012, p. 128).

Para el año 2010 se implementó la Tecnicatura en Desarrollo Indígena, una propuesta que se impulsó desde el Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy -COAJ, en respuesta a investigaciones previas y a planteos de las comunidades expresados en ámbitos de asamblea. La carrera se dicta en el Instituto de Educación Superior Intercultural Gloria Pérez, el cual fue resultado de un extenso proceso desarrollado por el COAJ durante más de dos décadas, donde se consolidó la visión del derecho al conocimiento propio como base del desarrollo (COAJ, 2010).

Con la antesala de un desconocimiento de la población aborígen en los principios de la historia política y social de la Nación argentina se da posterior reconocimiento “legal” que genera una pertinencia dentro de las nuevas políticas y leyes en pro de la implementación de la educación



superior indígena; sin embargo, es solo con la ayuda de entes no gubernamentales que estas propuestas se materializan a favor de la población.

Bolivia: un camino hacia la “universidad propia”

Bolivia se caracteriza, al igual que el Ecuador y Guatemala, por poseer una alta población indígena dentro de su territorio. Una estimación para el año 2014 señala que en Bolivia habitan cerca de 6,2 millones de indígenas, Es decir, alrededor de 60 % de la población total. De esta población se estima que 3,2 millones habitan en zonas rurales y un 2,4% en zonas urbanas. Además, los principales pueblos que habitan estos territorios son quechuas y aymaras (Barreno, 2003, p. 8). Esta importante presencia indígena hace que gran parte de sus estructuras social, política, económica, religiosa, cultural, etc., estén sustentadas en particularidades que históricamente han tenido estas comunidades dentro del territorio boliviano.

Los estudios realizados por Weise (2004) sobre la educación y poblaciones indígenas en Bolivia, advierten cómo numéricamente se tiene un registro de las universidades que, “supuestamente”, atienden a la población indígena: “El sistema está compuesto por 11 universidades públicas y 33 privadas distribuidas en todo el país (...) El sistema supone entonces, que la mayoría de las universidades bolivianas brindan servicios educativos a muchos estudiantes indígenas, hombres y mujeres” (p. 35). No obstante, la misma Weise realiza una crítica a esta supuesta “oferta” y señala cómo esta tiende en su gran medida a desconocer las principales problemáticas indígenas, y de esta manera lo que se ha hecho es una especie de “abstracción de las características etnoculturales y lingüísticas de sus estudiantes” (p. 35).

Además de este “supuesto” acceso de las comunidades indígenas, Weise (2004) anota que existe también presencia de programas de formación para poblaciones indígenas, los cuales se ubican más precisamente en las áreas de la educación bilingüe e intercultural. Este tipo de programas generalmente está enfocado a pregrado, técnico superior universitario e incluso de postgrado (p. 35).

Con respecto a las universidades autodenominadas indígenas, la misma autora nos sugiere que estas se han ido gestado con una gran carga respecto a la demanda –por parte de las mismas comunidades– respecto a la creación de este tipo de universidades (Weise, 2004, p. 37). Se recogen primordialmente cuatro experiencias de que lo que denomina Weise como: “*instituciones universitarias que se autodenominan indígenas*”. Estas universidades son: la Universidad Pública El Alto (UPEA); la Unidad del Valle del Sacta; la Universidad Tahuantissuyo y la Universidad Intercultural Kansas-UNIK.

En el año 2008, el gobierno de Evo Morales promulgó el Decreto Supremo 29664 por el que se estipulaba la creación de tres universidades indígenas: la Universidad Quechua “*Casimiro Huanca*”, la Universidad Aymara “*Túpac Katari*” y la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “*Apiaguaiqui Túpa*” (Aparicio Jesús, 2015, p. 1). Esto evidencia claramente la influencia de



la llegada al poder de un indígena que marca el direccionamiento de la ESI y la inclusión de esta población en el sistema educativo superior bajo el marco de su cultura, creencias, cosmología y saberes ancestrales.

Un claro ejemplo de la creación de universidades indígenas en Bolivia a partir del decreto es la Universidad Guaraní y de los Pueblos de Tierras Bajas “*Apiaguaiki Tüpa*”, la cual tiene como base para su construcción las necesidades comunitarias de los indígenas como lo dimensiona en su investigación Aparicio Ampuero (2013):

en síntesis, el planteamiento consistiría en la conformación de un currículum desde las bases de “qué se va a producir”, en función de “cuáles son las necesidades comunitarias”. Esto supone que la interacción universidad-comunidad es fundamental e insoslayable. Al estar el énfasis en el orden productivo, se revalorizan/recuperan los saberes ancestrales. Partimos, pues, como no podría ser de otra manera en este caso, del ser y el saber de las comunidades (p. 6).

De acuerdo con lo anterior podemos decir que la ESI en el caso boliviano se identifica por una amplia gama de posibilidades que la hacen multifacética y por ende bastante compleja. Los ejemplos de educación propia muestran cómo esta se encuentra en plena conformación a partir de diversos referentes, alcances, proyecciones y limitaciones.

De igual forma, Bolivia ha tenido un gran avance en la normatividad para la Educación Superior Indígena y en la creación de universidades exclusivas para estas comunidades, teniendo en cuenta su cosmovisión y saberes ancestrales con un marcado énfasis desde la llegada al gobierno de Evo Morales.

Ecuador: educación indígena y movimientos sociales

Al igual que en Bolivia, en Ecuador la población indígena es de importantes proporciones. Alrededor de 50 % de la población –de un total de 13 millones de habitantes aprox.– son indígenas. Según el censo de población y vivienda efectuado en el año 2010 existía para ese entonces una población indígena de 1’018.176. La presencia de etnias dentro del territorio ecuatoriano se divide en dos importantes sectores: la que se encuentra conformada por los quechuas, quienes habitan principalmente toda la zona de la sierra o del altiplano y los indígenas que hacen parte de la zona amazónica, entre los que se encuentran: los Siona-Secoia, Quichua del Napo, Waorani y Shuar.

Respecto a la ESI puede decirse que la misma ha estado caracterizada por su vinculación a fuerte movimientos sociales, tal y como lo indica Barreno (2003):

Una de las características más profundas de los pueblos indígenas de Ecuador ha sido su capacidad de lucha y la de sus líderes, su capacidad de convocatoria y propuesta. Si existe la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe –Dineib– ésta se debe a que la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador –Conaie– y sus organizaciones regionales se ha convertido en una fuerza representativa indígena que los gobiernos de turno no



podieron ignorar y por tanto había que consultar con ellos, así como con otros sectores, la inclusión de los indígenas en asuntos que les afecta. (p. 36)

García (2004), menciona la importancia de las organizaciones sociales, su presencia y acciones dentro del territorio ecuatoriano, en donde resalta principalmente la participación de una multiplicidad de confederaciones, movimientos y organizaciones indígenas, las cuales sirven de base social para el fortalecimiento de la ESI en diferentes ámbitos (p. 13).

La ESI en el Ecuador involucra una fuerte presencia de actores y movimientos sociales que ha propugnado este derecho para la mayor parte de la población indígena del país, contrariamente a lo que se puede ver consignado en las directrices legislativas ecuatorianas. Ejemplo de ello es la Ley de Educación Superior, sancionada en el año 2000, la cual desconoce radicalmente la presencia de las diferencias étnicas y culturales en un país tan pluridiverso. Sin embargo, el rastreo hecho por autores como Barreno (2003) y García (2004) sugiere el rescate de algunas universidades, ejemplos del reconocimiento en materia étnica:

La Universidad Estatal de Cuenca (...) la cual ha creado un departamento de interculturalidad con el objetivo de llevar adelante programas dirigidos a la formación y capacitación de los pueblos indígenas en temas de Derechos Humanos, Medio Ambiente y Medicina Alternativa. (p. 17)

El proceso de reforma del Estado que se inició con el gobierno de Rafael Correa, empezando por la Asamblea Constituyente (2008), produjo cambios que afectaron a la ES. Todo el sistema de ES se puso en observación cuando se estableció el mandato constituyente número 14, que dispone al Consejo Nacional de Educación Superior (Conesup) y al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (Conea) para la elaboración y presentación de informes sobre la situación jurídica, académica, de desempeño y calidad de las IES en el país. Esos informes tocaron –de manera tangencial– temas relevantes sobre el desarrollo y legitimación de las IES (Mato, 2012, p. 286). Dando un margen de cobertura e inclusión aún mayor a las comunidades indígenas del territorio ecuatoriano e implantando leyes y políticas en favor de la ESI.

En 2005, tras nueve años de intenso trabajo técnico y de movilización política, la Universidad Amawtay Wasi (UAW) fue reconocida por el Consejo Nacional de Educación Superior (Conesup), y desde entonces forma parte del Sistema Nacional de Educación Superior. Entre los campos en que ofrece formación cabe destacar los de Derechos Humanos y Pueblos Indígenas, Agroecología, Ciencias de la Educación y Arquitectura (Mato, 2010, p. 112).

A su vez otro de los proyectos que tiene un corte de creación diferente y autóctono es la implementación del Instituto Tecnológico Jatun Yachay Wasi, el cual nace desde la misma comunidad indígena dejando atrás los esquemas traídos por las ONG e implementando un sistema de educación totalmente diferente, el cual funciona con la participación directa de las comunidades indígenas, donde estas hacen parte de la estructura administrativa y técnico pedagógica.



Las carreras que se imparten en la institución son: Medicina Andina-Ecuatorial (Anti Jampi Yachay Uku), Agricultura Andina-Ecuatorial (Anti Tarpuy ofjYachay Uku), Promoción y Defensoría Social (Llanta Kamayuk Yachay Uku), Construcciones Andinas Ecuatoriales (Wasichy Yachay Uku) (Pomaquero, 2016, p. 8). Esta iniciativa genera una pertinencia y un desarrollo en cuanto a transferencia y creación de conocimiento aún más amplio y ligado a los saberes ancestrales, proporcionando a los estudiantes herramientas propias y no con pensamientos y tintes occidentales.

La ESI en el Ecuador se mueve constantemente de la mano con los ritmos de algunas organizaciones y movimientos sociales dentro del territorio, las cuales se han caracterizado por largos años, por su autonomía, liderazgo y entereza, lo que ha generado su posicionamiento. Asimismo, diferente en relación con las temáticas en las agendas públicas en el ámbito legislativo en el país, las nuevas reformas del Estado y la creación e inclusión de leyes en favor de los pueblos indígenas han fortalecido la Educación Superior Indígena en Ecuador.

Chile: Educación incluyente

Según el más reciente censo nacional de población y de vivienda realizado en Chile, un 4,6 % de la población pertenece a uno de los ocho pueblos indígenas que existen en el país: pueblo Mapuche, que corresponde a un 87,3 %, los Aymara (7 %) y los Atacameño (3 %). El resto de las etnias (Colla, Rapanui, Quechua, Yámana y Alacalufe), suman en conjunto un 2,7 %.

El gobierno de Chile en los últimos años ha señalado la construcción de un país que respete y valore su diversidad cultural, lo cual debería expresarse en la plena aceptación e inclusión de los pueblos indígenas en la sociedad chilena; en estilos y estrategias de desarrollo que admitan la coexistencia de concepciones diversas acerca del bienestar y desarrollo; en una convivencia social que haya desterrado las formas de discriminación y racismo.

Las apuestas estatales han intentado brindar reconocimiento, inclusión y proyección de desarrollo en los diferentes ámbitos: político, social, cultural y académico, a las poblaciones indígenas del país.

En materia de educación se han creado desde años atrás distintos proyectos en universidades públicas y privadas⁶ que han buscado el otorgamiento de becas y la creación de programas para el acceso de la población indígena chilena al sistema educativo.

⁶ En el ámbito privado ha habido algunas iniciativas inspiradas en la idea de una universidad indígena, como las impulsadas en Maquehue (Comuna de Padre Las Casas, La Araucanía) por la Universidad Arcis o la de la Universidad Mapuche impulsada por un privado de este pueblo en la Comuna de Purén, también en La Araucanía. En La Universidad Católica de Temuco (UCT) se creó la carrera de Pedagogía Básica Intercultural, orientada a estudiantes del pueblo mapuche, con ingreso especial y financiamiento directo del Ministerio de Educación con recursos del presupuesto del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Entre los años 1992 y 2004 alrededor de 90 estudiantes egresaron de esta carrera (Catriquir, 2007).



Ejemplo de ello es el Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio de la Universidad de Valparaíso, el cual ha desarrollado la formación de profesores de Educación Intercultural en contextos urbanos con significativa participación de “*monitores indígenas*” realizando labores docentes (Castro y Manzo, 2009, citado en Mato, 2015).

Por otra parte, los impactos cualitativos de la Ley Indígena y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el sistema educacional, junto a las movilizaciones socio-políticas indígenas, han generado en los últimos años una mayor presión y demanda de los estudiantes indígenas respecto de sus derechos educacionales en este nivel, por condiciones de vida que permitan cumplir el derecho a la educación y asegurar el permanecer en el sistema (Williamson, 2008, p. 149).

Otro programa es *Thakhi* el cual tiene como propósito evaluar las políticas e iniciativas de acción afirmativa desarrolladas en la Universidad de Tarapacá, en beneficio de la comunidad perteneciente a la cultura Aymara otro pueblo originario; a la vez de promover la incorporación de políticas de acción afirmativa de los estudiantes Aymaras de la Universidad de Tarapacá, que permiten incrementar significativamente sus indicadores de desempeño académico en las carreras de pregrado, favoreciendo de esta manera su incorporación a los postgrados (Lima & Paladino, 2012, p. 15).

Sin embargo, el caso chileno tiene la particularidad de direccionar la inclusión de la población indígena en el ámbito de educación superior a partir de programas y planes de becas para vincularse a las universidades convencionales de corte occidental; dejando a un lado la creación de universidades de educación propia con programas en pregrado y postgrado enfatizadas en la cosmogonía y saberes ancestrales de los pueblos indígenas.

Es así que la nueva lucha de los pueblos indígenas está en la creación de universidades de educación propia, universidades con corte identitario, fortaleciendo su cosmogonía y saberes ancestrales, también generar un pensamiento crítico ante el desarrollo de nación y defensa de sus derechos como pobladores del territorio chileno.

Colombia: reconocimientos políticos e iniciativas propias de educación

En Colombia habitan cerca de 83 pueblos, los cuales “conservan 65 lenguas autóctonas y entidades territoriales conocidas generalmente como resguardos y/o reservas que ocupan cerca del 30 % de la extensión territorial de Colombia” (ONIC, CRIC, Iesalc-Unesco, 2004, p. 10). La población indígena en el territorio colombiano se calcula en 716.419, según el censo realizado por el DANE⁷, lo que significa que constituyen alrededor de un 2 % de la población total colombiana (Barreno, 2003, p. 34).

⁷ Departamento Nacional de Estadística de Colombia.



Dentro de los pueblos más representativos del territorio colombiano se encuentran: Nasa, Wayuú, Pastos, Cofanes, Emberas, Zenú, Uitoto, Ingas, Kogis, Guambianos, Embera Katios, Arhuaco y Awa. Con respecto a la distribución geográfica de los pueblos indígenas en Colombia cabe decir que esta se caracteriza por su muy variada multiplicidad, ya que se encuentra a lo largo y ancho del territorio colombiano.

Los procesos históricos de la educación indígena en Colombia no son muy disímiles de los que se sostuvieron en el resto de América Latina. Tal y como ya se evidenció en los casos de países como Ecuador, Bolivia y Chile, las exclusiones a los pueblos originarios respecto al acceso de la educación básica fundamental al igual que la superior brillaron por continua presencia.

Es solo desde la década de los 90, y más específicamente en el año de 1991⁸, que se reconoce de manera política la diversidad étnica y cultural; la cual tuvo repercusiones positivas en tanto los derechos y el reconocimiento de los pueblos indígenas en Colombia⁹.

No obstante, en materia de educación los esfuerzos para consolidar un modelo incluyente fueron pocos. La Ley 30 de 1992, conocida como Ley de la Educación Superior, "...estipula particularidades para las comunidades indígenas, la cuales aún no han sido reglamentadas" (ONIC, CRIC, Ilesalc-Unesco, 2004, p. 41). De esta misma manera lo ratifica el documento elaborado por Manuel Ramiro Muñoz (2006) sobre Educación Superior Indígena en América Latina y el Caribe en el cual se señala que "No existe una política específica de educación superior para los pueblos indígenas a pesar de que en el año de 1991 el Estado colombiano promulga la nueva Constitución Nacional que reconoce la diversidad étnica y cultural del país" (p.141).

No obstante y frente a las dificultades para llevar a cabo políticas públicas con carácter inclusivo reales, las universidades¹⁰ han podido establecer algunos mecanismos de acceso de es-

⁸ Este año fue particularmente representativo en Colombia y los pueblos indígenas y afrocolombianos, debido al pacto político que se ratifica en el proceso constituyente del año 91 y que promulga la nueva constitución política del país.

⁹ En ese sentido la constitución "...se traduce en unos derechos más específicos como son el de la autodeterminación de los pueblos, la protección de las culturas, el derecho a la autodeterminación de los pueblos, el derecho a la protección de las culturas, el uso y oficialidad de las lenguas, la enseñanza bilingüe, la educación en el respeto a la identidad, el acceso en igualdad de oportunidades a la investigación, la ciencia y la cultura" (artículos 7, 10, 68, 70).

¹⁰ Entre las Universidades se encuentran: Universidad Nacional de Colombia, en el desarrollo del programa PAES para miembros de comunidades indígenas; la Universidad Distrital Francisco José de Caldas que reglamenta bajo el acceso de diferentes estudiantes de comunidades indígenas para todos los programas de pregrado. La Universidad de los Andes que en 1995 que da acceso privilegiado a estudiante indígenas y en particular a la Maestría en Etnolingüística; La Universidad Pedagógica Nacional que da acceso a estudiantes indígenas en todos los pregrados; La Universidad del Cauca que posee un programa de acceso a comunidades marginales y cuenta con una licenciatura en Etnoeducación para Indígenas y no Indígenas; La Universidad de Antioquia que posee un programa de admisión especial para comunidades indígenas y también oferta una Licenciatura en Etnoeducación, así como un Doctorado en Educación con énfasis en estudios interculturales y la Universidad del Valle que estable descuentos en Matrículas para comunidades indígenas



tudiantes de comunidades indígenas, aunque estos solo conduzcan a ser “...meras políticas de acceso a la Universidad bajo Acuerdos o resoluciones encaminadas a facilitar el ingreso a través de cupos especiales para indígenas o disminución o flexibilización de algunos requisitos y costos de matrícula” (ONIC, CRIC, Iesalc-Unesco, 2004, p.43).

En relación con las propuestas de ESI con carácter propio en Colombia se evidencian algunos avances al respecto. Dentro del territorio colombiano la idea de fomentar la construcción de una universidad indígena propia es relativamente reciente. Según el documento “*Educación Superior Indígena en Colombia*” además de las constantes reivindicaciones que ha emprendido el movimiento indígena en Colombia, también se ha iniciado un proceso de formación hacia la creación de una universidad indígena comunitaria, bilingüe e intercultural interesada por una educación pertinente para las comunidades centradas en la “construcción, aplicación y seguimiento de estos programas, participan distintos actores: mayores, líderes, mujeres, estudiantes, padres de familia y las autoridades tradicionales: cabildo, the´wala”¹¹ (ONIC, CRIC, Iesalc-Unesco, 2004, p. 43)

Para año 2003 aparecen los Centros Regionales de Educación Superior CERES para la etnoeducación. El nuevo modelo parte del diálogo regional, se centra en la oferta de programas de educación superior pertinentes a la comunidad y coherentes con la vocación productiva de la zona, además promueve la conformación de alianzas interinstitucionales que posibilitan el uso compartido de recursos humanos, financieros, de infraestructura y conectividad (Ministerio de Educación, 2016). Sin embargo, este modelo maneja un enfoque de inclusión social y no un enfoque diferencial, deja a un lado la cosmovisión, lengua, saberes ancestrales y solo se centra en la productividad y el desarrollo económico de las comunidades.

Para el año 2007, mediante el Decreto 2406 de junio 26, se crea de manera oficial la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas Perfil SEIP - (Contcepi), en el marco de la cual se diseña el SEIP, como orientador de las políticas de educación propia de los pueblos indígenas en todo el país.

Se considera este documento como una herramienta básica para que los pueblos indígenas de Colombia avancen en la reflexión y debate acerca de la construcción, desarrollo, fortalecimiento y consolidación del SEIP con el fin que aparezca como documento Conpes (SIEP 2013), sin embargo, hasta la fecha aún no se ha aprobado tal documento.

El caso colombiano es sin duda un caso complejo que evidencia fortalezas y debilidades en los procesos organizativos de la ESI. Los adelantos en materia legislativa y las correspondientes acciones llevadas a cabo por diversas universidades públicas y privadas demuestran la intención de abrir visiones y espacios a la inclusión de las comunidades indígenas en la educación formal.

¹¹ Médico Tradicional de la comunidad NASA.



Sin embargo, y pese a los esfuerzos hechos por las comunidades indígenas del país, la educación propia no se ha podido consolidar como un modelo totalmente autónomo (Ver Tabla 1).

● Conclusiones

La ESI ha abierto múltiples formas de concebir y entender los procesos que se gestan alrededor de los países con población indígena, sea esta mayoritaria (casos de México, Bolivia y Ecuador) o minoritaria (casos de Chile, Argentina y Colombia). En este sentido, podemos decir que la Educación Superior Indígena en Latinoamérica se caracteriza entonces por varios elementos entre los que vale anotar:

- La idea de la educación propia en la comunidad indígenas latinoamericanas pasa por la comprensión de la educación propia por una cosmovisión mucho más amplia, que entiende no solo técnicas de aprendizaje, sino todo un esquema de vida y acción: “Así la educación compromete, no solo la adquisición de conocimientos y saberes, sino que tiene que ver con la expresión integral del ser como parte de un colectivo, con sus sentimientos, con el sentido y significado que le da a la vida, con la capacidad de integrarse y proyectarse comunitariamente, fundamentándola en sus derechos y en el respeto a los derechos de los demás” (ONIC, CRIC, Iesalc-Unesco, 2004, p. 56).
- De la mano de importantes movimientos sociales, políticos y culturales que han generado discusiones, debates y reivindicaciones de los pueblos indígenas, la educación ha sido tema de vital relevancia e importancia. Estos movimientos han forjado que los Estados incluyan dentro de las directrices políticas, y más propiamente las constitucionales, reconocimientos a la diversidad, pluriétnicidad y multiculturalidad de los pueblos que habitan el territorio.
- Buena parte de las legislaciones han propiciado e incentivado la autodeterminación indígena. No obstante, ha faltado un posicionamiento más abierto y deliberado en torno al tema de la educación y más específicamente de la educación propia indígena, donde ya varios movimientos y organizaciones indígenas han construido políticas públicas, como en el caso colombiano con el “Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio” –SEIP–, el cual se ha presentado como documento Conpes sin ninguna aprobación hasta el momento.
- Se puede decir de manera general que dentro de la educación indígena de carácter propio se encuentran entre otros aspectos: altos niveles de pertenencia, altos niveles de efectividad y convocatoria, calidad de carácter diferenciado. Sin embargo, a todo ello, también poseen condiciones precarias en tanto infraestructura y materiales para el trabajo (Muñoz, 2006, p. 137).
- La Universidad Indígena Intercultural se visualiza como un proceso de construcción, de carácter participativo e intercultural, que se desarrolla a través de la constitución de una red de redes de centros universitarios indígenas y convencionales, de sabios y sabias indígenas y los egresados y las egresadas de los cursos, que trabajan desde su quehacer institucional con y para los pueblos indígenas, respondiendo a sus necesidades y demandas.
- En todos los casos latinoamericanos demuestran la necesidad de análisis cada uno de los contextos político, jurisdiccional, cultural, social y económico, en la perspectiva de poder diversifi-



Tabla 1.

PAÍS	POBLACION INDÍGENA EN EL PAÍS	INICIOS EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA	TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN LOS PROGRAMAS DE ALGUNAS UNIVERSIDADES			
			Orientación	Educación propia	Orientación	Educación regular
Argentina	955.032 de indígenas (2.4 de la población nacional total) Indec (2010).	2010 Instituto de Educación Superior Intercultural "Gloria Pérez", el resultado de un extenso proceso desarrollado por el COAJ durante más de dos décadas, donde se consolidó la visión del derecho al conocimiento propio como base del desarrollo (COAJ, 2010).	Visión del derecho al conocimiento propio como base del desarrollo (COAJ 2010).	Tecnicatura en Desarrollo Indígena.	Vinculación en distintos programas de pregrado convencionales.	Becas otorgadas por la Fundación Ford.
Bolivia	6.2 millones de indígenas, es decir, alrededor de 60 % de la población. Gobierno de Bolivia (2014).	2004 Weise anota que existe también presencia de programas de formación para poblaciones indígenas, los cuales se ubican más precisamente en las áreas de la educación bilingüe e intercultural. Este tipo de programas generalmente está enfocado a niveles de pregrado, técnico superior universitario e incluso de postgrado (Weise, 2004, p. 35).	Sistema educativo superior bajo el marco de su cultura, creencias, cosmología y saberes ancestrales.	Construcción de la dimensión ideológica de la educación, en la que se busca el desarrollo de los sujetos desde su identidad, a través de una perspectiva emancipadora y de liberación.	Reconoce la diversidad cultural y lingüística incorporando la educación intercultural bilingüe al estatus de modalidad del sistema educativo.	Educación bilingüe e intercultural. Acceso a distintos programas de educación regular por medio de becas públicas y privadas.
Colombia	La población indígena en el territorio colombiano se calcula en 1.392.623, según el censo del año 2005 realizado por el DANE.	2006 Universidad Nacional de Colombia, en el desarrollo del programa PAES. El Programa Especial para la Admisión de Bachilleres Miembros de Comunidades Indígenas con el propósito de crear condiciones que faciliten el acceso a la formación profesional a representantes de los diferentes grupos indígenas reconocidos como tales en el país.	Se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas (Contcepi), en el marco de la cual se diseña el SEIP, como orientador de las políticas de educación propia de los pueblos indígenas en todo el país.	Se pretende el avance en la reflexión y debate acerca de la construcción, desarrollo, fortalecimiento y consolidación del SEIP con el fin que aparezca como documento Compes (SIEP 2013), sin embargo, hasta la fecha aún no se ha aprobado tal documento.	Vinculación de la población indígena a programas de pregrado por medio de becas y descuentos.	Programa de admisión especial para comunidades indígenas y también oferta una Licenciatura en Etnoeducación, la Universidad del Valle establece descuentos en matrículas para comunidades indígenas.



PAÍS	POBLACION INDIGENA EN EL PAÍS	INICIOS EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA	TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN LOS PROGRAMAS DE ALGUNAS UNIVERSIDADES				
			Orientación	Educación propia	Orientación	Educación regular	
Chile	El XVII Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2002 señala que 692.192 dicen pertenecer alguno de los ocho pueblos indígenas.	1992	Universidad de Valparaíso, la cual ha desarrollado la formación de profesores de educación intercultural en contextos urbanos con significativa participación de “monitores indígenas” realizando labores docentes.	El caso chileno tiene la particularidad de direccionar la inclusión de la población indígena en el ámbito de educación superior a partir de programas y planes de becas para vincularse a las universidades convencionales de corte occidental.	Educación intercultural.	Vinculación de la población indígena a programas de pregrado occidentales.	Acceso a distintos programas de educación regular superior por medio de becas públicas y privadas.
Ecuador	Según el censo de población y vivienda efectuado en el año 2010 existía para ese entonces una población indígena de 1'018.176.	2005	En 2005, tras nueve años de intenso trabajo técnico y de movilización política, la Universidad Amawtay Wasí (UAW) fue reconocida por el Consejo Nacional de Educación Superior (Conesup), y desde entonces forma parte del Sistema Nacional de Educación Superior. Entre los campos en que ofrece formación cabe destacar los de derecho.	Iniciativa que genera pertinencia y un desarrollo en cuanto a transferencia y creación de conocimiento aún más amplio y ligado a los saberes ancestrales, proporcionando a los estudiantes herramientas propias y no con pensamientos y tintes occidentales.	Medicina Andina-Ecuatorial (Anti JampiyachayUku), Agricultura Andina-Ecuatorial (Anti TarpuyofiyachayUku), Promoción y Defensoría Social (Llanta KamayukYachayUku).	Universidad Estatal de Cuenca (...) la cual ha creado un departamento de interculturalidad con el objetivo de llevar adelante programas dirigidos a la formación y capacitación de los pueblos indígenas en temas de derechos humanos, medio ambiente y medicina alternativa.	Derechos Humanos y Pueblos Indígenas, Agroecología, Ciencias de la Educación y Arquitectura Matio (2010, p. 12).
México	12.7 millones de indígenas, 11 por ciento de la población total (Navarrete, 2009).	2001	Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (Paeies).	A partir de programas y planes de becas para vincularse a las universidades convencionales de corte occidental las cuales tienen algunos programas dirigidos a los indígenas.	Licenciatura en gestión y autodesarrollo indígena.	Formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones.	Becas otorgadas por la Fundación Ford en distintos programas de pregrado convencionales.

Fuente: elaboración por Óscar Eduardo Rodríguez.



car las miradas sobre la situación de esta educación y poder desentrañar más minuciosamente los significados y orientaciones que están dispuestas en cada una de las experiencias.

Sin duda, la incursión del pensamiento pluricultural y multiétnico en la mayor parte de los países es un primer paso que favorece la aparición de nuevos saberes, nuevas formas de hacer y concebir el pensamiento, además sirve como fomento a una crítica de los modelos históricamente imperantes y de la misma universidad occidental. En este sentido, los espacios de estos “nuevos saberes” que hoy por hoy hacen parte de buena parte de las universidades, viabilizan la construcción de modelos alternativos de conocimientos, así como de sus formas institucionales de concebirlos. Por lo anterior el recorrido presentado evidenció algunos de los ejemplos más relevantes encontrados en la región respecto a los modelos de inclusión universitaria, así como las iniciativas de lo que se denomina universidades propias.

● Referencias

- Ampuero, J. & Díez, E.J. (2013). Construcción de la identidad y la alteridad en la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” en Bolivia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 95-116. Disponible en: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/186411>
- Barreno, L. (2003), Educación superior indígena en América Latina, en: Unesco-Iesalc. (comp.). La Educación Superior Indígena en América Latina. Caracas, Iesalc-Unesco. Disponible en: www.iesalc.unesco.org.ve
- Bertely, M., (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles educativos*, 33(spe) 66-77 Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500007&lng=es&tlng=es.
- Castro, Gómez, S, (2000) Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En: La colonialidad del saber: eurocentrismos y ciencias sociales. *Perspectivas Latinoamericanas*, Edgardo Lander (Ed.). pp. 145-161.
- Constitución Política de Colombia., 1991. Ediciones Panamericanas.
- COAJ (2010). Instituto de Educación Superior Intercultural. Disponible en: <http://www.centrodocumentacion-iesi.org/?q=node/6>
- De Los Ángeles, M., & Ampuero, J. (2015). *Las primeras universidades indígenas en Bolivia, la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas*. Disponible en <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=4670>.
- Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En D. Mato (Coord.). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional.
- García, F., (2004). *Educación Superior Indígena en Ecuador*. Iesalc-Unesco. Noviembre, Quito. Iesalc-Unesco. Disponible en www.iesalc.unesco.org.ve
- Lima, A., & Paladino, M. (2012). Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132014000100010



- Mato, D., (2007). Interculturalidad y Educación Superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. En: *Revista Nómadas*. Universidad Central, octubre-diciembre. Bogotá. pp. 62-73.
- Mato, D. (2010). Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia. Disponible en: <http://nuso.org/articulo/las-iniciativas-de-los-movimientos-indigenas-en-educacion-superior-un-aporte-para-la-profundizacion-de-la-democracia/?page=3>
- Mato, D., (2012). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, normas, políticas y prácticas. Iesalc-Unesco. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=2&rowid=134&lang=es
- Mato, D. (2015). Pueblos indígenas, Estados y educación superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180942587001>
- Mundt, C. A, (2004). *Situación de la Educación Superior Indígena. Informe Argentina*. Programa Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Septiembre. Iesalc-Unesco. Disponible en www.iesalc.unesco.org.ve.
- Muñoz, R. (2006). Educación Superior y Pueblo Indígenas en América Latina y el Caribe, En: *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas, Iesalc-Unesco. Disponible en www.iesalc.unesco.org.ve
- Navarrete, D., (2009), Impulsando la equidad en la educación superior. Una experiencia en México en experiencias de inclusión en América Latina. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (ISEES)*, (69), pp.13-23.
- ONIC, CRIC, Iesalc-Unesco, (2004). Diagnóstico sobre la educación indígena en Colombia. *Digital observatory for higher education in Latin America and the Caribbean*, abril, Caracas. Disponible en: www.iesalc.unesco.org.ve
- ONIC, CRIC, Iesalc-Unesco. (2005). *Educación Superior Indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza*. Universidad San Buenaventura, Cali, Valle, p. 22.
- Pamoquero. (2010). *La educación superior indígena en Ecuador*. Disponible en: http://www.docentes.unal.edu.co/grnemogas/docs/11_Pomaquero_tr.pdf.
- Siep. (2013). Perfil del sistema educativo indígena propio. Disponible en: http://www.ut.edu.co/administrativos/images/DOCUMENTOS%20ADMINISTRATIVOS/ASOCIACIONES/CABILDO_INDIGENA/seip.pdf
- Schmelkes, S., (2003) *Educación Superior Intercultural. El caso de México*. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, Vincular los Caminos a la Educación Superior, organizado por la *Ford Foundation*, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES, los días 17 a 19 de noviembre de 2003. Guadalajara.
- Vargas, P., (2014). Educación Superior Intercultural en disputa. *Polis*, Disponible en: <http://polis.revues.org/10136>
- Weise, C. (2004). Educación Superior y poblaciones indígenas en Bolivia. Iesalc-Unesco, Cochabamba. Disponible en www.iesalc.unesco.org.ve.
- Williamson, G. (2008). Educación universitaria y educación intercultural en Chile. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261008>