

INTERCULTURALIDAD EN EL NIVEL SUPERIOR DE NUESTRA AMÉRICA: ALGUNAS NOTAS SOBRE LA ARGENTINA

INTERCULTURALITY AT THE HIGHER LEVEL OF OUR AMERICA: SOME NOTES ON ARGENTINA

Rafael Fernando **Castillejos-Castillo**¹ y Mónica Beatriz **Fernández-Braga**²

Resumen

En el presente artículo presentamos una parte de una investigación más amplia, sobre interculturalidad en universidades de nuestra América. El estudio completo lo realizamos en Argentina, Chile y México. En esta oportunidad, compartimos algunos datos sobre poblaciones originarias de Argentina, junto con algunas referencias sobre actividades interculturales llevadas adelante por comunidades universitarias de ese país. El estudio se desarrolla en el marco del Posdoctorado en Educación de la Universidad Mesoamericana, de San Cristóbal de las Casas (Chiapas, México). La tesis busca un acercamiento a los procesos de formación con enfoque intercultural, la participación de los distintos actores educativos (alumnos, docentes e investigadores) y la posibilidad de

interpretar experiencias, acciones afirmativas, proyectos y procesos colaborativos comunitarios a través de diálogos interculturales bajo la modalidad virtual y presencial. La investigación completa también incluye el trabajo de campo, pero aquí no tenemos espacio para ello. Adelantando la conclusión general de la tesis, concluimos que, dentro de las acciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, las universidades han tenido importantes avances, aunque solo en dos países se han logrado institucionalizar algunas acciones. Los esfuerzos autónomos y los procesos auto formativos tienen un carácter situado y experiencial. Asimismo, la atención a la diversidad de estudiantes provenientes de pueblos originarios, depende de políticas institucionales y programas de inclusión de

¹ Docente-Investigador, Universidad Mesoamericana, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico.

² Docente-Investigadora, Programa de Investigación: Discursos, Prácticas e Instituciones Educativas, Departamento de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires Argentina. Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico.

distintos niveles de avance para su interculturalización; así como el diálogo de saberes y el reconocimiento de epistemologías diversas para la validación de los conocimientos locales.

Palabras clave: educación intercultural, pedagogía situada, grupos indígenas, diálogo de saberes y epistemologías diversas.

Abstract

Qualitative research was carried out under the tradition of ethnography in a case study, in which universities from America, Argentina, Chile, and Mexico participated. To have an approach to the training processes with an intercultural approach, the participation of the different educational actors (students, teachers, and researchers) proceeded to interpret the experiences, affirmative actions, projects, and collaborative community

processes through intercultural dialogues under the virtual and face-to-face modality. It is concluded that within the substantive actions of teaching, research, and extension, universities have made significant progress, although only in two countries have some actions been institutionalized, autonomous efforts and self-training processes have a situated and experiential character. Likewise, attention to the diversity of students from native peoples depends on institutional policies and inclusion programs of different levels of progress for their interculturalization; as well as the dialogue of knowledge and the recognition of diverse epistemologies for the validation of local knowledge.

Keywords: intercultural education, situated pedagogy, indigenous groups, dialogue of diverse knowledge and epistemologies.

INTRODUCCIÓN

A modo de introducción: el problema de investigación

Abordar un estudio sobre educación intercultural resulta una tarea compleja, sobre todo, cuando nos referimos específicamente al ámbito de la educación superior. Aunque muchos especialistas la ubican en el tiempo como una modalidad y/o perspectiva relativamente reciente en América Latina – Nuestra América consideramos que, desde el punto de vista de la praxis, sus orígenes podrían ser anteriores. Decimos anteriores o previas, en el sentido de reflexionar sobre los encuentros culturales que han caracterizado al mundo en general y al occidental en particular. Además, decimos anteriores en el tiempo cronológico, porque con los conocimientos de diferentes referentes culturales, se han podido establecer en diálogo e intercambio a favor de procesos de crecimiento y desarrollo de estudiantes, docentes y comunidades de pueblos originarios.

Para iniciar la comprensión de la presente investigación, diremos que se trata de explorar las prácticas interculturales ocurridas en la educación superior, en tres países de América latina. En un primer momento, realizamos una búsqueda bibliográfica en sitios web, hallando artículos publicados en revistas de investigación educativa de diferentes países de nuestra América. También

buscamos en páginas oficiales de universidades, y otras fuentes importantes de divulgación de trabajos sobre experiencias de educación intercultural. Cabe mencionar que la producción de materiales en la materia que estamos estudiando, es sumamente vasta y rica en relatos de experiencias sobre prácticas educativas en instituciones de educación superior y otras organizaciones sociales, aunque son poco reconocidas formalmente por las dependencias gubernamentales de los distintos Estados – según sea el caso, ministerios y/o secretarías de educación – Aún ante esta falta de reconocimiento estatal, las investigaciones son fuentes importantes para contextualizar los eventos que se vienen realizando y de ahí poder contar con un marco referencial lo suficientemente amplio en la discusión y análisis de los temas.

Al momento de la consulta bibliográfica, nos encontramos en un laberinto informacional de posicionamientos respecto al estado de conocimiento sobre la educación superior intercultural en los tres países estudiados (Argentina, Chile y México). Vale mencionar que, los distintos estudios sobre prácticas interculturales hallados, describen una compleja relación entre lo educativo y la participación de múltiples actores, que enriquecen aún más la visión multicultural de su desarrollo. En ese marco, además de apreciarse la presencia de grupos étnicos, o lenguas representativas de los habitantes de pueblos originarios, se visualiza también la voz conjunta de quienes se encargan diseñar los proyectos educativos universitarios: docentes, investigadores, representaciones comunales, chamanes, consejos, autoridades locales, funcionarios, etc. Asimismo, los enfoques, marcos de referencia, perspectivas y/o miradas sobre la cuestión intercultural que emanan de cada registro y análisis publicados, se tamiza desde la multidimensionalidad histórica, geográfica, política, económica, social y educativa que, desde cada participación disciplinar, permite un abordaje diferente, pero con elementos conceptuales y metodológicos que representan puntos de partida muy prolíficos para la presente investigación.

Antes de empezar a describir el recorrido de las experiencias encontradas en el relevamiento de la información, es importante comentar que podemos identificar, en todos ellos, algunos rasgos, problemáticas, tendencias, cifras o datos estadísticos, historias, políticas educativas, marcos legales, programas, proyectos nacionales e internacionales, etc., que abren un caudal de oportunidades para enriquecer el estado actual de la educación superior en diferentes regiones de América. En principio, existen algunos aspectos generales que comparten la mayoría de las instituciones educativas consultadas. En este sentido, podemos decir que se menciona con frecuencia, la necesidad de mayor acceso a la educación superior, mayor cercanía a los grupos locales con pertinencia curricular geográfica y cultural, ya que los modelos pedagógicos en instituciones convencionales han estado casi al margen de las características socioculturales de los habitantes de grupos que ocupan un territorio con formas de relación distintas

a la mayoría denominada ladina o blanca. Desde esta primera aproximación de pertenencia en que se establecen políticas educativas que buscan reivindicar a los grupos indígenas y/o afrodescendientes, se abre un abanico de dimensiones pedagógicas, políticas, éticas, jurídicas y epistémicas que exigen una revisión más profunda de la génesis histórica de la incorporación de la interculturalidad en la educación superior.

Respecto de la arquitectura de la investigación, es decir, lo que hace al planeamiento de objetivos, hipótesis y/o preguntas de indagación, rastreo bibliográfico y documental, recolección de información; además de los métodos y técnicas empleados para realizar el trabajo de campo dialógico o hermenéutico, tratamos de seguir la línea de lo que suele llamarse estudio de caso. Desde ese lugar, tal como mencionamos anteriormente, la primera tarea realizada fue una búsqueda bibliográfica en la Web. De lo descubierto en esa búsqueda, elegimos tres casos emblemáticos en cada uno de los países que queremos estudiar: Argentina, Chile y México, en base a criterios de preferencia por estar esos tres países unidos por docentes ocupados en la investigación crítica e intercultural.

En ese marco, hay un caudal interesante de bibliografía, tanto del área de investigación como de extensión y docencia Universitaria. Además, en los tres países elegidos, son muchas las universidades que han creado cátedras y programas de investigación, extensión y docencia tendientes a acompañar a estudiantes de pueblos originarios y afrodescendientes; así como las diferentes diásporas que llegan a los tres países seleccionados. Vale mencionar que, lejos de pensar estas actividades universitarias como dadoras de sentido intelectual a la comunidad, la puesta en marcha de actividades educativas interculturales, es un beneficio mutuo para toda persona que participa en esas actividades interculturales. Dada esa circunstancia de selección de los casos, aunque la investigación de biblioteca o laboratorio es un eje central para el desarrollo de la humanidad, preferimos utilizar el criterio de la cercanía con la comunidad, puesto que consideramos que este tipo de actividad resulta más cercano a la praxis educativa. Hemos redactado tres capítulos con una síntesis de los aportes hallados en la Universidad Nacional del Comahue, la Universidad de Luján, la Universidad de Chile y la Universidad Veracruzana Intercultural. Vale recordar que no buscamos exhaustividad en estos casos elegidos, sino que se trata de un muestreo de criterio, en este caso, las tareas de diseño y ejecución conjuntas de las actividades académicas.

El paso siguiente corresponde a las tareas de campo. Las metodologías y técnicas de investigación empleadas, las hemos preferido de tipo dialógicas. Por ese motivo, elaboramos un protocolo de preguntas básico, aunque eso no quita que han podido surgir novedades durante las entrevistas. Estudiar casos específicos, seleccionados por los descubrimientos del trabajo de rastreo de actividades, tiene una fuerte impronta hermenéutica. No es solo un tema de

interpretación, sino de comunicación permanente con las personas que actúan como informantes. La tarea fenomenológica es fundamental en este tipo de investigaciones, puesto que, de algún modo, estamos atados al testimonio o narrativa de cada participante. Desde ese lugar, lo que buscamos es describir actividades colaborativas, pero desde un enfoque pedagógico, donde consideramos a las personas informantes como parte de un objeto de estudio, sino como una comunicación cuyos extremos son dos sujetos: quien informa y quien toma nota, aunque luego puedan existir análisis de tipo genético, es decir nacidos en el acontecimiento dialógico que caracteriza a las entrevistas semi-estructuradas. De algún modo, buscamos explorar, describir y comunicar, siempre con la intención de colaborar en el camino a la transformación pedagógica desde la arista intercultural. Asimismo, la metodología que utilizamos busca también comparar los datos recogidos durante las tareas de campo. Suele suceder que, en este tipo de investigaciones, surjan nuevas formas de comprender el problema de investigación, lo que implicaría el descubrimiento de lo que suele llamarse: teoría fundamentada¹, metodologías de investigación insurgentes², metodologías interpretativas³ y teoría basada en datos⁴.

¹ Es decir, un tipo de técnica de investigación flexible y que puede ir analizando los datos a medida que se va dialogando con quien actúa de informante en las entrevistas. En este tipo de técnicas, aunque se trata de dos sujetos (nunca de un objeto de estudio y un sujeto que investiga) hay una reciprocidad entre la parte que investiga y la parte que ofrece los datos (o que realiza comentarios sobre el fenómeno estudiado). En este tipo de técnica cualitativa, se construye teoría de modo interpretacional, es decir, que se constituye desde una base hermenéutica. Hay una comparación constante entre semejanzas y diferencias, puesto que se trata de hallar regularidades en torno a factores sociales. Entre otros libros colectivos, puede consultarse: *TEORÍA FUNDAMENTADA GROUNDED THEORY: LA CONSTRUCCION DE LA TEORIA A TRAVES DEL ANALISIS INTERPRETACIONAL*, 2006.

² El tipo de metodología que estamos utilizando y que podríamos llamar insurgente, tiene bases en la necesidad de descolonizarnos epistemológicamente. Eso implica romper con los modelos eurocéntricos, para dar cabida a nuevas formas de comprender la investigación. Para ampliar estos conceptos, se puede consultar, entre otros textos: Fernández Braga, *La vida humana en épocas de pandemia: notas sobre biopolítica, poética y seminalidad*, 2020 y *Pedagogías Insurgentes para la Educación en Derechos Humanos: notas vitales desde la filosofía nuestroamericana*, 2021.

³ En esta metodología la realidad es producto compartido entre los sujetos quienes la perciben y abordan de manera concreta, ya que la consideran cambiante y multi-referenciada, debido a que es socialmente construida y humana a la vez. Aquí es donde adquiere relevancia y significado el contexto desde el cual el investigador interpreta, actúa y registra la información relevante, lo que permite la consideración de un marco intersubjetivo para la interpretación del fenómeno que se está estudiando. Gertz Clifford *La interpretación de las culturas*, 2003, Barcelona, Gedisa.

⁴ El planteamiento central es, entonces, que la teoría surge de la interacción con los datos aportados por el trabajo de terreno. En este contexto, el análisis cualitativo de los datos es el proceso no matemático de interpretación, llevado a cabo con el propósito de descubrir conceptos y relaciones y de organizarlos en esquemas teóricos explicativos. Un esquema de investigación con una metodología cualitativa los datos obtenidos devienen del terreno mismo, ósea son datos sensibles de ser interpretados para luego conformar la teoría, proceso no necesariamente matemático, sino naturalista. Como argumenta Creswell (1998), en el método de comparación constante es un proceso que hay que ir en zig-zag ir al campo de observación para obtener dato, analizarlos, ir nuevamente al campo, obtener datos y analizarlos, etc. Tantas veces se va al campo como sea necesario hasta que la categoría de información es considerada como saturada. Osses Bustingorry, Sonia; Sánchez Tapia, Ingrid; Ibáñez Mansilla, Flor Marina *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN: HACIA LA GENERACIÓN DE TEORÍA A TRAVÉS DEL PROCESO ANALÍTICO* Estudios Pedagógicos, vol. XXXII, núm. 1, 2006, pp. 119-133 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile.

Respecto de los objetivos de investigación, dado que pretendimos indagar concepciones actuales sobre educación intercultural, en tres instituciones universitarias: Argentina, Chile y México, para la programación de los objetivos específicos, consideramos que, al ser un estudio descriptivo, aunque con pretensión de crear teoría desde factores hermenéuticos, valía plantearse lo siguiente:

- Describir las características de los programas de formación, investigación y extensión realizadas en las universidades citadas con anterioridad.
- Identificar los enfoques pedagógicos que caracterizan los programas curriculares que se asumen como espacio de educación intercultural en las tres instituciones universitarias.
- Comparar los enfoques pedagógicos de educación intercultural de las tres instituciones de educación superior.
- Recolectar ideas, opiniones y creencias de estudiantes y docentes, sobre el enfoque pedagógico y los modelos de educación intercultural ue están desarrollando esas instituciones.
- Finalmente, para realizar las entrevistas, esbozamos una serie de interrogantes que caracterizan a nuestro problema de investigación: la educación superior desde un enfoque intercultural. Siempre pensando en los casos estudiados, dichos interrogantes de base, son los siguientes:
 - ¿Cuáles son las características de los procesos académicos interculturales desde las funciones de docencia, investigación y extensión – vinculación en universidades de Argentina, Chile y México?
 - ¿Qué características, rasgos y componentes pedagógicos tienen las comunidades educativas de las universidades objeto de estudio en los tres países?
 - ¿Qué experiencias educativas reflejan el complejo intercambio de saberes, creencias, cosmovisiones, desde la participación de alumnos y docentes en los procesos de enseñanza aprendizaje?
 - ¿Cómo son percibidas las prácticas de interculturalidad, desde los ámbitos académicos de los actores educativos de las instituciones de educación superior?

En suma, iniciamos este recorrido con la pretensión de sistematizar algunas experiencias educativas interculturales. Dado el caudal de concepciones sobre este particular, preferimos organizar nuestra búsqueda desde las principales tareas universitarias de Argentina, Chile y México, estudiando actividades de una única universidad en cada país, con excepción de Argentina, donde pudimos visitar la Universidad Nacional de Luján y la Universidad Nacional del Comahue.

La educación intercultural en universidades de Argentina

Iniciaremos esta revisión bibliográfica, que de ninguna manera pretende ser exhaustiva, con algunas publicaciones de investigaciones sobre la situación de Argentina y la interculturalidad en la educación superior. Daniel Mato (2008) “Educación y pueblos originarios” señala las principales necesidades de los pueblos originarios respecto a la educación superior. A través de una serie de estudios de caso, menciona cómo las distintas políticas educativas condicionan, mutilan o dificultan el avance de la educación para los estudiantes indígenas y /o afrodescendientes. En su análisis considera importante conocer las experiencias y opiniones de actividades que han sido significativas en las instituciones de educación superior, mencionando que las fricciones y disputas que se desatan en los diálogos, son parte del escenario político y, por ende, resultan fundamentales para la implementación de iniciativas en ese sentido.

La Argentina, a partir de los cambios democráticos que se fueron sucediendo desde la década del ochenta del siglo pasado, se fue encaminada hacia transformaciones socioculturales relevantes. Tanto así que, en la revisión histórica, se detecta la participación de varias instituciones sociales: los medios de comunicación, las organizaciones de la sociedad civil y las redes sociales (sean de tipo digital o corpóreas), entre otras, que intentan afianzar las identidades de los pueblos originarios dentro de los marcos legales, con la intención de romper con los modelos eurocéntricos. Modelos de importación cultural, cuyo origen se ubica en la consolidación del Estado nacional argentino, producida a finales del siglo XIX, con una política de blanqueamiento y hegemonía de civilizar y educar- para encaminar hacia una educación de corte intercultural.

Haciendo una comparación por países, las temáticas vinculadas a la educación superior de integrantes de pueblos originarios del territorio argentino, comenzó tardíamente. Al inicio del siglo XXI, comenzaron a implementarse, en diversas universidades de financiamiento estatal, iniciativas de atención a estudiantes indígenas y afro descendientes. Sin embargo, la forma en que cada institución encara estos apoyos académicos y estrategias pedagógicas, en general anclados en determinadas políticas educativas, han tenido una relación muy particular con dichas condiciones locales. Esta característica diversa en términos de localización geográfica, también ha dado como resultado diversidad de experiencias propias de distinto impacto y alcance. De la misma manera los procesos normativos de corte nacional han sido implementados de acuerdo a las características de aquellos contextos locales. De acuerdo a Moler (2012) es necesario reflexionar en relación a la distancia existente entre los postulados teóricos y las políticas públicas de inclusión educativa.

En Argentina, como en otras geografías de nuestra América, existe una gran diversidad de pueblos indígenas. De acuerdo a Paladino (2008), en el último censo de población y vivienda realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2011) se reporta la existencia de 30 pueblos indígenas.

Tabla 1. Población de pueblos indígenas en Argentina

PUEBLO ORIGINARIO	POBLACIÓN TOTAL
Atacama	3.004
Aba guaraní	21.287
Aimara	4.104
Chañé	4.376
Charrúa	4.511
Chorote	2.611
Chulupo	553
Comechingón	10.853
Diaguita/diaguita calchaquí	31.753
Guaraní	22.059
Huaripa	14.633
Colla	
Lule	854
Mapuche	113.680
Maya guaraní	8.223
Mocoví	15.837
Enaguacha	1.553
Oña	696
Pampa	1.585
Plaga	4.465
Quechua	6.739
Querandí	736
Rankulche	10.149
Sanaviron	563
Tapiete	524
Tehuelche	10.590
Toba	69.452
Tonocoté	4.779
Tupí guaraní	16.365
Wichí	40.036
Otros pueblos declarados	3.864
Pueblo no especificado	92.876

Sin respuesta	9.371
---------------	-------

Fuente: INDEC, 2001.

Adicional al registro producido por el INDEC, consultamos un estudio realizado en el año 2005 por la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI). El objetivo de dicha encuesta se toca con la necesidad de contar con datos sobre salud y educación, entre otros indicadores relevantes sobre poblaciones originarias y pensando en la creación de políticas públicas para estos grupos sociales. No obstante, según Mato (2013), el resultado de la implementación de las políticas educativas para atender estos sectores poblacionales, no sido la esperada, por el contrario, se fueron sucediendo, entre otras problemáticas: crisis de identidad, baja autoestima, abandono educativo y rechazo a sus conocimientos ancestrales.

Algunos datos educativos

En cuanto a los niveles de escolarización de acuerdo a Paladino (2008), en el último censo de población y vivienda (2001) realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos se observa que la mayoría de la población que se asume como originaria ha alcanzado el nivel primario. En lo relativo al nivel secundario, se sabe que, para el caso de ambos sexos, este nivel no se finaliza. Aunque las mujeres tienen mayor porcentaje de no escolarización, los datos muestran que, para el nivel secundario y superior, alcanzan cifras más altas que los hombres. Apoyados en la misma fuente el registro sobre escolaridad, resalta que, en un rango de edad entre 20 a 29 años, se cursan carreras de nivel superior, tanto universitario como terciario. Aunque no se dispone de datos sobre el porcentaje de egresos, sí se sabe que la matriculación es mayor en las Universidades que en las instituciones de nivel terciario, el egreso en este último – formación docente o técnica y profesional - es mayor. En el grupo de edad de 20 a 29 años, que es el que se considera que debería estar cursando estudios de nivel superior, poco menos del 10% está en la universidad (promedio estimativo de todas las etnias).

Tabla 2. Porcentaje de escolaridad de grupos étnicos en el nivel superior y terciario

Grupo étnico	Provincias	20-29%	Egreso del nivel superior
Avaguaraní	Jujuy y Salta	Menos del 2%	
Kolla	Jujuy y Salta	16%	
	Chaco, Formosa y Santa Fe	Población mayor de 15 años con estudios del nivel superior 0.4%	0.18 % de la población mayor de 15 años concluyó una Carrera universitaria. 0.20% un estudio terciario
Mocoví	Chaco y Santa Fe	6% cuenta con estudios del nivel superior	11% ha completado algún estudio del nivel superior
Pilagá	Formosa	no se registra población con educación superior.	
wichi	Salta, Chaco Formosa	no existen registros en esa edad sobre los que están cursando el nivel superior.	0,5% tiene algún tipo de formación superior (terciario y universitario).
Mapuches	Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego	4% está haciendo un curso superior no universitario y casi el 8% un curso universitario. 12% del tiene acceso a la educación superior	Mayores de 15 años, hay un registro de 407 recibidos universitarios y 707 recibidos terciarios, lo que representaría en un total de 50.722 personas mayores de 15 años, poco más del 2% de la población mapuche
mbyá guaraní		pero no hay datos que informen si han concluido este nivel o sobre la existencia de estudiantes en la educación superior.	

Fuente: INDEC, 2001.

De acuerdo con Baldivieso (2007), existe una cierta correlación entre urbanización y mayor acceso a la escolaridad, ya que, en algunos pueblos indígenas, menos del 1% de los jóvenes del grupo de edad de 20-29 años está cursando la educación superior y, en los otros casos, la cifra asciende al 15%. Si comparamos estos datos con la población total del país, siempre en ese mismo rango de edad, encontramos que el 45% se encuentra cursando algún tipo de oferta educativa en el nivel superior.

Dentro de los esfuerzos que las políticas educativas de Argentina han ofrecido en respuesta a la atención de poblaciones indígenas y afrodescendientes en la educación superior, detectamos algunas directrices que consideran, por un lado, la necesidad de discurrir sobre el contexto cultural de la región. Este es el caso de la Universidad Nacional de Salta que, debido a su ubicación geográfica y singularidad multicultural, recibe estudiantes del Norte de Chile, Perú, Bolivia, Paraguay y Noroeste de Argentina. Esta significativa presencia de estudiantes indígenas originó, a partir del año 2008, el desarrollo de proyectos de educación intercultural, junto con una serie de propuestas educativas que aportan ricas reflexiones sobre educación intercultural, al recuperar esas experiencias educativas y los resultados obtenidos.

Otras regiones de Argentina cuyas universidades están localizadas en provincias con un número considerable de población indígena, se encuentra en el sur de Argentina (Chubut, Neuquén y Río Negro), donde habita población de origen *mapuche*, *qum*, *toba*, *wichi* y *mocoví*; y también en el caso del Nordeste (Formosa, Corrientes y Chaco) se hallan, entre otras etnias, *qom*, *wichi* y *pilagá*.

Otro interesante aporte es el desarrollado por Baldivieso (2007), vinculado a las respuestas educativas que aporta el trabajo universitario, es la implementación de proyectos de largo alcance (o longitudinales, es decir, más de 10 años de duración). Se trata de experiencias de voluntariado y extensión universitarias, nacidos en la Universidad Nacional de Tucumán. En este caso, se busca vincular los conocimientos locales (situados) desde un marco territorial. Las tareas académicas tienen por finalidad, la de trabajar con comunidades indígenas desde una perspectiva de intercambio de saberes (los tradicionales con aquellos emanados de la academia), a partir de una Cátedra libre sobre pueblos originarios. Estas actividades han generado experiencias educativas interculturales, siendo algunos de los principales temas tratados: la educación intercultural bilingüe, jóvenes indígenas, territorio e impacto ambiental, gobernabilidad, patrimonio, cultura, música tradicional, universidad y pueblos originarios.

Resulta significativa la experiencia educativa de corte intercultural que nace en la Universidad Nacional de Misiones. En este caso, las actividades de intercambio desde la educación superior se han convertido en una herramienta de resistencia para el pueblo *guaraní*, dado que la negociación y el diálogo es el

eje principal de su existencia. Desde este espacio académico y territorial, entonces, se pretende alcanzar un desarrollo personal y familiar, como mecanismo de ascenso a una mejor condición de vida. La Universidad Nacional de Misiones es un ejemplo de esta vertiente universitaria intercultural, dada su localización de triple frontera (Argentina, Paraguay y Brasil).

Desde un eje de innovación educativa, se ubica la Universidad de la Punta (financiada con fondos provinciales de San Luis, Argentina) donde crearon un programa educativo basado en tecnologías de la información para atender la dimensión intercultural en beneficio del fortalecimiento de la identidad de los pueblos originarios. El proyecto se denomina escuela pública digital para las comunidades *Rangel* y *Huerpe*. La conservación de la lengua y la cultura originaria se apoya en una propuesta pedagógica orientada a generar un diálogo de saberes. Además, el encuentro de jóvenes procedentes de diferentes regiones, incorpora procesos de comunicación, cuyo común denominador sea la valoración, la solidaridad, el respeto y la empatía.

Las perspectivas descritas con anterioridad, se enriquecen con la clasificación de Guaymás (2017). A continuación, puntualizamos algunas experiencias de educación superior con pueblos originarios.

Inclusión de personas indígenas como estudiantes en universidades

Estos programas consisten en brindar el apoyo a los estudiantes de pueblos originarios mediante el otorgamiento de beneficios a través de becas, tutorías académicas, orientación psicosocial, según las necesidades de los estudiantes. Las fuentes de financiamiento pueden ser a través del Ministerio de educación o bien a través de las universidades públicas, por ejemplo, la Universidad Nacional del Cuyo puso en marcha el programa de becas para comunidades *huarpes* y escuelas albergue. La Universidad Nacional del Salta en 2010 crea el proyecto de tutorías para estudiantes de pueblos originarios del pueblo *charote*, *diaguita*, *calchaquí*, *kolla*, *guaraní* y *wichí* (Osola;2010; Guaymás2013).

Programas de formación para la obtención de títulos u otras certificaciones

Estas experiencias consisten la formación ya sea técnica o profesional de recursos humanos para desempeñarse en instituciones con presencia de población indígena. Esta oferta procede de Universidades Nacionales y también a través de la Dirección de Educación Superior de las provincias. La Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe creada por la Universidad Nacional de Santiago

del Estero en 2007; así mismo la Universidad de Salta puso en Marcha la Carrera de Enfermería Universitaria en el año 2013.

En el plano de la educación terciaria dependiente de la Dirección de Educación Superior se creó el centro de formación e Investigación para la Modalidad Aborigen del Chaco, bajo la denominación de educación terciaria iniciando con la carrera de maestro bilingüe Intercultural, posteriormente la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe en la Educación General Básica I y II; así como el profesorado Intercultural Bilingüe para el Nivel Primario. En el Centro Bilingüe Intercultural (CESBI) se ofertan tanto el profesorado en Educación Superior en Pedagogía y Educación Bilingüe Intercultural y la Tecnicatura Superior en Comunicación Social Indígena Bilingüe; así también, la Licenciatura Universitaria en Enfermería Intercultural. Bajo el acompañamiento de estos programas se han beneficiado estudiantes de los pueblos *wichí, qom y mocoví*.

En opinión de Valenzuela (2009), estas ofertas de profesionalización buscan otorgar el reconocimiento de los saberes ancestrales, además de valorar de maneja justa y equitativa una formación que garantice la calidad educativa considerando los conocimientos, lenguas y formas de producción de saberes y conocimientos.

En la provincia de Chaco, existe una institución de formación docente, denominada Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA). Se trata de proyectos de docencia, investigación y vinculación social, impulsadas desde universidades y otras instituciones de educación superior con participación de comunidades y pueblos indígenas.

Notoria es la colaboración entre la Universidad Nacional de Salta y la Universidad Nacional del Noroeste (UNNOVA, Buenos Aires, Argentina). Entre las acciones desarrolladas en la cátedra de investigación educativa y el equipo de investigación socio comunitario del Colectivo Rescoldo (Salta), se ha buscado construir una instancia de construcción colectiva a partir del intercambio, el diálogo y la reflexión de jóvenes que integran el Colectivo Rescoldo con representantes de las comunidades originarias, agentes sociales, docentes y caciques del pueblo.

El alcance de este programa se aprecia en la creación de la Red Latinoamericana denominada “PACARINA”⁵ con el sello de una política inclusiva donde participan jóvenes indígenas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Esto representa un signo de la capacidad organizativa para garantizar el respeto a las culturas ancestrales y sus derechos, partiendo del principio de una educación indígena para indígenas.

En la misma Universidad Nacional de Salta en 2009-2013, según lo señalado en una investigación de corte etnográfico llevado a cabo por Camarena

⁵ Por más información, ver la página del Parlamento cultural articulador de investigadores de la Andinia: escoldoredpacarina.com/red-pacarina/

(2014), se realizó un estudio sobre las experiencias escolares de un grupo de jóvenes *wichí*. El estudio reporta el conocimiento sobre la singularidad de sus trayectorias socio-formativas, la crianza en comunidades indígenas rurales, la socialización primaria en lengua indígena, la asistencia a escuelas regulares sin programas a estudiantes indígenas. En otra investigación, en este caso realizada en la Facultad de Ciencias de la Salud con acciones para el acompañamiento desde el ingreso y retención de estudiantes de las carreras de enfermería y nutrición (Bergagná 2012). El proyecto busca conocer los problemas y requerimientos desde una mirada intercultural y desde el encuentro de dimensiones personales, sociales, académicas y culturales.

La Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF, Buenos Aires, Argentina) dio un paso firme en el año 2013, con la creación de la Diplomatura en Educación Intercultural. A pesar de no tener registros de aspirantes, es la primera iniciativa de formación para estudiantes indígenas. En ese mismo marco de promoción y defensa de derechos de las poblaciones originarias, en 2014, se creó la Red de Universidades de Educación Superior y Pueblos Indígenas (Red ESIAL). Esta Red, se enmarca como un proyecto de colaboración entre universidades que reconocen y aprecian los conocimientos generados desde su cosmovisión, las historias, lenguas y proyectos de futuro de las comunidades indígenas.

También en UNTREF, se oferta la carrera de formación con orientación en educación intercultural en lenguas. A la fecha la red está constituida por cerca de cincuenta universidades y otras IES de diez países latinoamericanos.

Proyectos de Docencia, Investigación y/o extensión universitaria

Mato en 2010 presenta de manera clara y concretamente este tipo de experiencias al caracterizarlas como manifestaciones producto de la diversidad de culturas dentro del ámbito profesional y académico; sin embargo, siempre bajo la normatividad monoculturalista, que no obstante ponen juego la creatividad, de docentes, investigadores e intelectuales; así como de actores de comunidades o grupos indígenas o afrodescendientes. Dentro de la gama de programas encontramos cursos, talleres, seminarios, ateneos, diversas ofertas de capacitación que no otorgan créditos y/o reconocimiento pero que son trabajos desde las funciones sustantivas de las Universidades. Algunas acciones académicas reciben el nombre de cátedra abierta, libre o de idiomas indígenas. Un ejemplo de estos procesos de participación coparticipativa entre la Universidad y las organizaciones comunitarias se encuentra el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA) de la Universidad Nacional de Luján que en 1999 implementó el proyecto de educación alternativa como

respuesta a los planteamientos hegemónicos, esto con la finalidad de propiciar espacios de participación en red.

Como acción convergente de su línea educativa incorpora dentro de la carrera de ciencias de la educación y educación inicial las cátedras optativas, así como la asignatura con carácter obligatorio de educación intercultural para el nivel de licenciatura en educación inicial, extendiéndose posteriormente de manera optativa para las carreras de ciencias de la educación y trabajo social. A partir del 2012, se apertura la cátedra abierta intercultural atendido desde la acción de la docencia, investigación y extensión. Se trabaja desde un Programa de Investigación, se estudian las relaciones entre didácticas específicas e identidades culturales dentro del área de estudios interculturales en educación aborígen. Se trata de un modo de colaboración intercultural entre universidades, otras instituciones de educación superior y organizaciones indígenas.

Finalmente es importante destacar la participación del Centro de Educación Popular e Interculturalidad (CEPINT) en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, que ha dedicado conjuntamente con organizaciones mapuches para la formación de docentes en diferentes niveles educativos promoviendo simultáneamente la creación de la Universidad Intercultural Mapuche (Valdez Villarreal, Rodríguez de Anca y Alves, 2016).

Dentro de este subtipo se inscribe la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) que también ha realizado importantes encuentros con jóvenes provenientes de pueblos originarios, con la finalidad de difundir distintos aspectos de culturas indígenas, a través de charlas, libros, etc. donde recuperan, refuerzan y reincorporan historias y narrativas de sus pueblos, tradiciones y manifestaciones culturales.

Otra experiencia de educación superior intercultural, en este caso desde la función de la extensión universitaria, fue realizada por Pacor (2015) en la Universidad de Buenos Aires. En este caso, el foco del estudio se encara desde la perspectiva de la diversidad lingüística y cultural, en el área metropolitana al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Como en otros casos, este proyecto pretende promover estudios desde la producción conjunta de conocimientos entre la universidad y la comunidad. El interés de esta investigación, surge de apreciar la heterogeneidad lingüística y cultural, empleando técnicas etnográficas, para estudiar algunas acciones comunitarias de familias procedentes de países como Bolivia, Paraguay, Perú, es decir, de grupos étnicos tales como el *guaraní*, *quechua* y *aymara* respectivamente.

Finalmente, en lo que respecta a universidades indígenas, gestionadas por organizaciones sociales y las interculturales creadas por los estados, en octubre de 2009 fue presentada públicamente la Universidad Mapuche Intercultural (UMI), radicada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad

Nacional del COMAHUE (Chubut, Neuquén y Río Negro, Argentina) creándose una institución con un fondo político y filosófico, en una confederación mapuche neuquina, en la se orientan actividades que refuerzan su autonomía e identidad desde la perspectiva de la cosmovisión mapuche con la cosmovisión de fomentar planes de vida son respeto a la biodiversidad, cultura y ambiente.

Instituciones Interculturales de Educación Superior

Partimos desde iniciativas para la creación de Universidades Interculturales impulsadas por dos vías, una del Estado como expresión de política educativa y otras de parte de organizaciones de grupos indígenas y/o campesinos. Aunque algunas gestiones han quedado en la cámara baja dentro de la propuesta de Ley como ha sido el caso de la Universidad Nacional Intercultural de Pueblos Indígenas (UNIP) en el año 2013 en el que hubo una participación heterogénea con académicos, intelectuales, investigadores y representantes de comunidades. Otro caso es de la propuesta de creación de la Universidad Intercultural Bilingüe de los pueblos originarios del Chaco en ese mismo año.

Caminando en ese mismo sentido podemos mencionar la participación de organizaciones desde las comunidades como es el caso de la Universidad Campesina Suri de la provincia de Santiago del Estero bajo la conducción del órgano Movimiento Campesino e Indígena de Santiago del Estero (Mocase). Así mismo el consejo campesino el Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy (COAJ) en 2010 abrió el Instituto de Educación Intercultural “Campinta Guazu Gloria Pérez” ofertando en el Nivel Superior la en la modalidad de Tecnicatura en Desarrollo Indígena, en Cultura Guaraní y Revitalización lingüística y en otras localidades de la misma provincia se han impulsado otras ofertas del mismo Nivel en comunicación Intercultural, en cultura *guaraní* en Desarrollo Indígena.

A modo de cierre parcial

Contrariamente a lo que corrientemente se ha pensado sobre población indígena y educación superior, en el contexto argentino, son escasas las iniciativas de estudiantes de origen indígena. Tal como hemos revisado con anterioridad, a través de las experiencias en las distintas regiones, ellas han sido producto de expresiones de políticas educativas en diferentes niveles de concreción institucional, básicamente por iniciativas de académicos/as investigadores/as, que las han impulsado desde las facultades o bien desde la simbiosis establecida con organizaciones de pueblos originarios. No obstante, hay evidencia de trabajos organizados en diferentes tipos de apoyos que buscan tanto reforzar las

identidades y valores dentro de una cultura, como también minimizar las diferencias e inequidades que históricamente han sufrido estudiantes de estos grupos étnicos. Otro factor sobresaliente que es necesario seguir atendiendo con mayor acento, es el seguimiento sobre los datos estadísticos de estudiantes de grupos indígenas y afrodescendientes que se insertan en el nivel superior; junto con los resultados de las acciones de programas educativos que se manifiestan en las trayectorias laborales y profesionales de los egresados, el nivel de ocupación y el retorno de los saberes en las comunidades de origen o bien se en actividades en esferas urbanas con crecimiento de auto identidad y sentido de pertenencia al gremio étnico.

Las ofertas educativas que van, desde modificaciones curriculares con materias optativas hasta otras de carácter obligatorio, son peldaños encaminados a la intervención desde prácticas pedagógicas que valdría la pena explorar para conocer las implicaciones didácticas, además del intercambio de saberes entre los programas establecidos y aquellos saberes manifestados desde la participación de alumnas (os) y el personal académico, las dificultades y acciones afirmativas que representan la interculturalidad de la vida escolar.

Concluyendo este apartado podemos mencionar que, tanto en la docencia, en la investigación y en la extensión o vinculación social, hay avances significativos en esta última década. Las actividades realizadas por los equipos de trabajo dan muestra de su intervención a través de proyectos para la atención de estudiantes en desventaja educativa, de la apertura en el tratamiento de los temas sobre interculturalidad, así como en la realización de eventos para fortalecer la identidad de los pueblos ancestrales y de sus riquezas culturales. En la producción de conocimientos científicos, donde se han establecido colaboraciones desde equipos de investigación institucionalizados en las universidades con organizaciones campesinas y grupos comunitarios, hasta el establecimiento de redes académicas extendiendo el alcance de la aportación universitaria en el trabajo de educación intercultural.

LITERATURA CITADA

- Anguiano Téllez, María Eugenia (2000). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad". El colegio de la frontera norte. A.C
- Antileo, E. (2022). Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina. Documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe: Unesco.

- Arias, Ortega, Katerin; Quintriqueo Millán. (2020). Universidad Nacional. CIDE Educación superior en contexto mapuche: El caso de La Araucanía, Chile. . EDUCARE, 24.
- Bergagna Alejandra. (2012). La dimensión intercultural en salud. *Revista_isees*, 11, 123-134.
- Bergagna y Cardozo. (2008). Proyecto de orientación al ingresante. Argentina: Universidad de Salta.
- Bonfil, Guillermo. (1970). De eso que llaman antropología mexicana. México: Nuestro tiempo.
- Busquets, M. B., Sartorello, S. C., & Vázquez, F. A. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político. Red de Educación Inductiva Intercultural. Desacatos. *Revista De Ciencias Sociales*, (48), 32–49. <https://doi.org/10.29340/48.1455>
- Cardoso y González (2011). “Aprendiendo a hacer educación intercultural con nuestros pueblos. La experiencia formativa en la Nueva Educación y la Educación Inductiva Intercultural entre maestros indígenas y no indígenas de Oaxaca, México”, *Interaprendizajes entre indígenas: de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS. Pp. 222
- Chibber, V. (2014). *Postcolonial theory and the specter of capital*. Verso Books.
- CGEIB (2006). Universidad Intercultural. Modelo Educativo. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Díaz Polanco, Héctor (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Dietz, Gunther (2003). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación*. Granada: Universidad de Granada.
- Dietz, Gunther (2008). *La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Pp. 359- 370.
- Dietz, Gunther (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa "intercultural" mexicana. *Revista de Antropología Social*, 21, 63-91.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2008). Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques? *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 6, 11-14.

- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: Sep.
- Freire, Paulo (1994) *Pedagogía del Oprimido. Saberes necesarios para la práctica pedagógica*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Gasché, Jorge (2008). "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?" En María Bertely, Jorge Gasché y R. Podestá, *Educando en la diversidad*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Gil Anton, M (2002) Amor de ciudad grande: Una visión general del espacio para el trabajo académico en México. En *Sociológica*, 49, 93-130.
- Giroux, Henry (1999). *Modernismo, posmodernismo y feminismo*. México: Paidós. Pp 135-188.
- González Apodaca, Érica (2010). Una experiencia de apropiación de la pedagogía inductiva intercultural entre maestros y formadores de docentes en Oaxaca, México. *Redalyc*, 8, 227.
- Gualdieri, B., y Vázquez, M.J (2019). Memoria de una experiencia de aprendizajes interculturales: del otro al nosotros. En D. Mato (Comp.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. Buenos Aires: Eduntref.
- Guaymás, A. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: logros, desafíos y recomendaciones. En D. Mato (Coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* Córdoba: UNESCO – IESALC y UNC. Pp. 37-62.
- Guaymás, Á., Anquín, A., Soria, M.G., Arocena, M., Gonzalez, M.M., y Sulca, E.M.A. (2020). Habla y discriminación racial en la universidad: por una práctica pedagógica que acoja a le diferente. En D. Mato (Comp.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo* Buenos Aires: Eduntref. Pp. 67-76.
- Hernández Cassiani, Rubén (2008). Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación

Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), Pp. 255-262.

- Hernández, Sergio (2012). "Experiencias en la generación de un modelo de investigación intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla". Ponencia presentada en el Congreso Desafíos y Horizontes de Cambio: México en el siglo XXI. Ciudad de México, del 26 de febrero al 1° de marzo de 2012.
- Hine, C. (2011). Etnografía virtual. Editorial uoc.
- Jérôme, L. (2013). La coconstruction des connaissances en milieu muséal: Le Musée de la civilisation et sa nouvelle exposition permanente sur et avec les Premières Nations et les Inuit du Québec. En C. Juin (Ed.), Cahiers Dialog Pp. 25-29.
- León, F. (2011). Pobreza, vulnerabilidad y calidad de vida en América Latina. Retos para la bioética. SCIELO, 17, 19-29.
- López, L.E (1995). La educación en áreas indígenas de América Latina. Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural. Guatemala: CECMA Centro de Estudios de la Cultura Maya.
- Macas, L. A., Cunningham, M., Menchú, R. et al. (2004). Después de la década de los Pueblos Indígenas. Recuentos y Horizontes, México.
- Maldonado, B (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. México: CSEIIO.
- Martínez Luna, Jaime (2010). Eso que llaman comunalidad. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.
- Mateos Cortés, L. Dietz, Gunther. (2015). ¿Qué de intercultural tiene la "universidad intercultural"? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36, 13-45.
- Mato, D. Coordinador (2008) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Mato, D. (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. UNESCO, 306.
- Mato, D. (2016). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: del "Diálogo de Saberes" a la construcción de "modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural"*. *Tramas/Maepova*, 4, 71-94.

- Matthew J. Lebrato (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México: Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Epistemological Diversity and Indigenous Praxis in Mexico's Intercultural Higher Education: RMIE*, 21.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). Estadísticas de la educación. Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto.
- Moller, A. (2012). What is Compensatory Pedagogy Trying to Compensate for? *Issues in Educational Research*, 22 (1), 60-78.
- Monroy, F. (2016). “La práctica docente como un horizonte analógico de interpretación”, en Monroy Dávila, F. (coord.). *Temas de Formación Docente: Reflexiones, diálogos y propuestas*. México: Cooperativa de Publicaciones Académicas.
- Navarrete, C. Alcántara, S. (2015). Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales. *Revista Lusófona de Educação*, 31.
- Ortelli, P. y Sartorello, S. C. (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Perfiles Educativos*, 33 (Especial), 115-128
- Ossola, M. M. (2010) Pueblos indígenas y educación superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina). *Revista ISEES, Santiago de Chile*. 8, 87-115.
- Ossola, M. M. (2015). Aprender de las dos ciencias. *Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. Santiago del Estero: EDUNSE.
- Ossola M. M. (2016). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4, 57-77.
- Ottone, E., Sojo, A. CEPAL, N. (2007). Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe.
- Paladino, M. (2006). *Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas*. Tesis de doctorado Antropología. Programa de Posgraduación de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Río de Janeiro.
- Paladino, M. (2008). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate. *ISEE: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 6, 81-122
- Paladino, M. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate. *Revista ISEES*, 06, 81-122.

- Rheingold, H. (1993). Un trozo de vida en mi comunidad virtual. *Redes globales: Informática y comunicación internacional*, 57-80.
- Robles, S y Cardoso, R. (2009). Floriberto Díaz. Escrito. Comunidad: energía viva del pensamiento mixe. Voces Indígenas.
- Rodríguez, Ponce, E. (2009). El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: Evidencia desde Chile. *Interciencia*, 34, 822-829.
- Rodríguez Varela, D., De León Lafuente, L. A. y Galarza López, J. (2015). Los retos actuales de las instituciones de educación superior en el área de la gestión.
- Salmerón, F. Porras, R. (2010). Educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública. En A. A. (coordinadores), *Los grandes problemas de México; educación*. México: Colegio de México. Pp. 509-549.
- Schmelkes, Sylvia (2006). Universidades interculturales en México. Hacia una política de equidad e inclusión en educación superior. En Pamela Díaz Romero (ed.), *Caminos para la inclusión en educación superior en el Perú*. Lima: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Fundación Equitas. Pp 113-125.
- Schmelkes, Silvia (2008) Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Pp 329-339.
- Valdez, C., Rodríguez de Anca A., y Villarreal, J. (2019). Producción colaborativa de conocimientos e interaprendizajes interculturales en la experiencia del CEPINT (Universidad Nacional del Comahue). En D. Mato (Comp.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. Buenos Aires: EDUNTREF. Pp. 111-126.
- Zapata, C. (2009). Indígenas y educación superior en América Latina: Los casos de Ecuador, Bolivia y Chile. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 5, 71-97.