

¿Indigenizar la educación superior?

Tendencias en tres continentes*

V. SANTHAKUMAR** | GUNTHER DIETZ***
ELIZABETH CASTILLO GUZMÁN**** | KERRY SHEPHARD*****

En muchas sociedades, una gran parte de la población considera que acceder a la educación superior es la forma de alcanzar cierta movilidad económica y social. Esta percepción la comparten también los grupos que, históricamente y por diferentes razones, no han tenido acceso a la educación superior. El resultado de ello es una creciente demanda por la inclusión de estos grupos en dicho nivel educativo que se manifiesta de diversas maneras: mientras que los sectores menos pudientes buscan apoyo económico para ingresar a la universidad, los grupos sociales con mayores dificultades para ser admitidos —debido a problemas de rendimiento escolar, que también son consecuencia de la marginación social y económica— exigen disposiciones especiales. Esto último conforma la base de las políticas de acción afirmativa en los procesos de admisión a las universidades y es, al mismo tiempo, una estrategia para lograr la inclusión en la educación superior, lo cual ha sido analizado en varias investigaciones.¹

Existe, asimismo, un conjunto de pueblos indígenas que se identifican con rasgos

culturales, lingüísticos y religiosos distintivos y que exigen que éstos también se vean reflejados en la educación superior. Dado que es menos probable que sus rasgos culturales (y/o religiosos) se tengan en cuenta en la constitución de las instituciones convencionales y en sus contenidos curriculares, lo que se demanda es la apertura de nuevas instituciones que sí los incluyan. Sin embargo, debido a que estos grupos suelen ser económica y socialmente menos privilegiados, su demanda se traduce a menudo en apoyos financieros aislados por parte del Estado.

En este texto nos proponemos ilustrar cuáles son las manifestaciones de esta demanda, cómo se están llevando a cabo y cuál podría ser la dinámica de las nuevas instituciones indígenas. Nos basamos tanto en la revisión bibliográfica como en las experiencias propias que hemos tenido en espacios de educación superior en la India, en Latinoamérica y en Aotearoa-Nueva Zelanda; tres continentes diferentes en los cuales ya existe una fuerte demanda de inclusión por parte de los pueblos indígenas.

DOI:<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60908>

* Incluimos este texto a propósito de los debates actuales sobre universidades indígenas, comunitarias y/o interculturales. Una versión preliminar se publicó en inglés en el blog <https://practiceconnect.azimpremjiversity.edu.in/indigenization-of-higher-education-trends-in-india-latin-america-and-new-zealand/> (Santhakumar *et al.*, 2020). Traducido al español por Margarita Alcántara Alemán, Beatriz Suárez Méndez y Jesica Franco.

** Profesor de la Universidad Azim Premji (India). Doctor en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: educación y desarrollo; gobernanza; organizaciones públicas y sin fines de lucro. CE: santhakumar@apu.edu.in

*** Profesor investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV) (México). Líneas de investigación: educación intercultural; etnicidad y lingüística; diversidad cultural en México. CE: gdietz@uv.mx

**** Profesora investigadora del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca (Colombia). Línea de investigación: educación, grupos étnicos y racismo. CE: elcastil@unicauca.edu.co

***** Profesor investigador del Centro para el Desarrollo de la Educación Superior de la Universidad de Otago (Nueva Zelanda). Líneas de investigación: educación superior, con atención especial en cómo adquieren los estudiantes ciertas actitudes y valores; cómo es que los docentes apoyan a que los adquieran; cómo evalúan estos aspectos las universidades; y cómo pueden ser objeto de investigación. CE: kerry.shephard@otago.ac.nz

¹ Para una revisión de estudios, principalmente del contexto estadounidense, ver Holzer y Neumark (2000); cierta evidencia sistemática de la India está disponible en Bertrand *et al.* (2008), mientras que Mato (2009; 2018) así como Montoya *et al.* (2021) ofrecen una visión panorámica latinoamericana y Schmelkes (2011) tanto como Dietz y Mateos Cortés (2019) la aportan sobre México.

TENDENCIAS EN LA INDIA

La demanda por una educación superior inclusiva en la India se ha manifestado de distintas maneras (Santhakumar *et al.*, 2016; Santhakumar, 2020). La educación superior formal se introdujo en el país en el periodo colonial, cuando se distinguieron dos tipos de enseñanza: la que controlaba el Estado colonial, que se mantuvo hasta después de la independencia del país; y la que estaba en manos de los misioneros cristianos (con y sin apoyo financiero de los gobernantes coloniales).² El *ethos* cultural y religioso de estos misioneros se vio reflejado en los colegios que dirigían, pues a pesar de recibir apoyo de los gobiernos, incluso de aquellos posteriores a la independencia, sus instituciones mantuvieron sus características de origen. Debido al predominio de la educación superior en inglés en la India colonial, hubo intentos por ofrecer alternativas en lenguas no inglesas e ideologías religiosas no cristianas. A continuación, consideramos algunos casos.

La Universidad Hindú de Banaras (UHB) se creó en 1916, principalmente con esfuerzos indios, aunque con el apoyo de benefactores ingleses.³ Esta institución se centró, desde un principio, en la enseñanza de las ciencias, debido a que la disponibilidad de ciencia y tecnología en la India se veía como un modo de reducir la pobreza; el idioma inglés era el medio de instrucción. Si bien no puede decirse que la UHB se concibiera como una forma alternativa de educación superior, destaca el hecho de haberse creado gracias a los esfuerzos realizados por población india.

También por iniciativa de los indios se estableció, en 1875, la Universidad Musulmana de Aligarh (UMA), cuya intención era impartir educación occidental e inglesa a los indios musulmanes. La fundación de esta institución estuvo inspirada en las conocidas

universidades británicas de Oxford y Cambridge. En gran medida, la UHB y la UMA pueden considerarse esfuerzos de los intelectuales locales por extender la educación superior convencional a los grupos de población que ellos representaban.

Recién a partir de la fundación de la universidad Jamia Millia Islamia (creada en Aligarh, en la década de 1920 y trasladada posteriormente a Nueva Delhi), la educación superior en la India comenzó a tener un enfoque ligeramente diferente. Esta institución se enfocaba en la cultura indígena y la lengua urdu, y fomentaba el espíritu de pluralidad. Fue fundada por intelectuales musulmanes que participaban en la lucha por la libertad o en el movimiento nacionalista de la India. También recibió el apoyo de líderes no musulmanes del movimiento, como MK Gandhi y Jawaharlal Nehru, ya que ellos pensaban que el tipo de educación que se impartía en Jamia facilitaría las relaciones armoniosas entre los musulmanes e hindúes educados del país.

Por su parte, el Mahatama Gandhi Kashi Vidyapith (en Varanasi) y el Gujarat Vidyapith (en Ahmedabad), fundados también en la década de 1920, se inspiraron en la visión de Gandhi sobre la autosuficiencia y el autogobierno. En ese sentido, ambas instituciones se diferenciaban por sus tradiciones ideológicas y estaban vinculadas al espíritu de resistencia del dominio colonial y su educación. También, según Gandhi, estas instituciones estaban destinadas a quienes boicoteaban las universidades dirigidas por los gobernantes coloniales. Los contenidos se centraban en el hindi, la autosuficiencia en los procesos de producción y el anticolonialismo. A pesar de que estas universidades estaban fuera del sistema educativo público, contaban con el apoyo de individuos y empresarios nacionalistas. Su transición a la India independiente fue ambigua, pues ya no era necesario sostener un contenido anticolonialista.

² Universidades a cargo de la orden jesuita, incluso ya en el siglo XVI; una de ellas está ubicada en Goa, territorio colonial de Portugal.

³ Madan Mohan Malaviya hizo un gran esfuerzo para crear este instituto; obtuvo el apoyo de Annie Besant.

Los gobiernos posteriores a la independencia aceptaron estas “universidades alternativas” como institutos de educación superior nacionales y, así, pasaron a depender de la Comisión de Subvenciones Universitarias (UGC, por sus siglas en inglés) y de los gobiernos centrales y estatales en la década de 1960. No existen pruebas que permitan afirmar que el “paradigma alternativo” aplicado en estas universidades haya influido en la educación superior del país. El Kashi Vidyapith se afilió a este paradigma alternativo pero, en general, sus facultades siguen programas de grado convencionales. El Gujarat Vidyapith continuó con ciertas prácticas originales, pero se puede percibir que, en lugar de influir en otros institutos de educación superior, se ha asimilado cada vez más a la educación convencional.⁴

La enseñanza superior dominante en la India continuó sin grandes cambios en cuanto a contenidos. Se mantuvieron las formas coloniales y el inglés como medio para la instrucción; sin embargo, la propiedad, la gestión y los puestos académicos se transfirieron a los indios.

Los diferentes grupos de casta también son una parte importante de la sociedad india. Hubo demandas de diferentes castas (especialmente, de las históricamente marginadas de la educación) para conseguir una mayor representación en la educación superior. Estas demandas se manifestaban de dos formas: por un lado, los grupos buscaban obtener plazas en las instituciones de enseñanza superior y, por otro, hay ciertos lugares (como Kerala) en los que las asociaciones de castas crearon escuelas y, posteriormente, colegios universitarios (*colleges*); además, la mayoría de ellos solicitó (y recibieron como parte de su filiación política) ayuda financiera del Estado. Aunque dicha ayuda somete a estos institutos

a la regulación gubernamental, la dirección (es decir, las organizaciones de casta) tiene ciertos derechos. Si bien la mayoría de los profesores y alumnos son parte de la casta que los controla, las asociaciones de casta no exigieron un contenido educativo diferente que reflejara su especificidad cultural. Esto podría deberse a que las castas forman parte de la sociedad hindú, pero son menos privilegiadas; si bien están integradas, padecen cierto nivel de marginación, e intentan seguir los rasgos culturales de las castas superiores para lograr movilidad social.⁵

Un sector que ha estado fuera de la principal corriente hindú debido a su poder político limitado en la mayor parte del país —y a su marginación económica— son los pueblos tribales. Estos pueblos han realizado algunos esfuerzos para conseguir cierto control y una mejor representación en la educación escolar, sin embargo, su influencia aún no se extiende a la educación superior. Hay estados como Mizoram en los que la población tribal es mayoritaria, su lengua está bien representada y controlan la educación escolar, pero aun así no ha habido ninguna inciativa importante para conseguir un tipo diferente de educación superior.

La Constitución de la India reconoce la necesidad de respetar los derechos de las minorías (ya sea en términos de lengua o religión) en las instituciones educativas;⁶ y también procura combatir la discriminación mediante la financiación estatal de dichas instituciones gestionadas por minorías.⁷ Por lo tanto, dado que el mandato va más allá de la disposición de reservar cupos en la enseñanza superior para grupos sociales específicos (socialmente marginados), este derecho se puede interpretar (en virtud del artículo 30 de la Constitución india) como constitutivo de dos

⁴ Esto se basa en las impresiones recogidas en una visita y una discusión con el canciller y el vicedirector de Vidyapith, llevados a cabo por V. Santhakumar en 2019.

⁵ Se basa en el proceso denominado “sancritización”, término acuñado por el sociólogo M.N. Srinivas.

⁶ Artículo 30, cláusula 1: “Todas las minorías, ya sea por religión o idioma, tendrán derecho a establecer y administrar las instituciones educativas de su elección”.

⁷ Artículo 30, cláusula 2: “El Estado no deberá, al otorgar ayuda a las instituciones educativas, discriminar a ninguna institución educativa por estar bajo la administración de una minoría, ya sea por religión o idioma”.

objetivos: a) garantizar que los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios puedan recibir educación; y b) tener un contenido de educación superior que refleje el *ethos* cultural y religioso de estos grupos. Dado que en las instituciones de enseñanza superior existe una reserva de matrículas para los grupos socialmente marginados —y para otros que no están marginados, pero pertenecen a minorías—, la primera interpretación no es muy significativa. Incluso, podría haber problemas de desigualdad si los gobiernos proporcionaran ayuda financiera a un instituto gestionado por una minoría que no tiene ninguna privación social o económica.

A pesar de todo ello, la necesidad de tener una educación superior que refleje el *ethos* cultural o religioso parece ser genuina. Sin embargo, aunque el artículo 30 de la Constitución reconoce a las minorías en términos de lengua, no han surgido muchas instituciones que se centren en ello, por lo tanto, el inglés sigue siendo el idioma de la enseñanza superior en la India. No todas las lenguas catalogadas o regionales son minoritarias, y a la mayoría de las demás lenguas (no catalogadas) no se les da importancia, ni siquiera en la educación básica escolar.

En este sentido, se han producido dos avances posteriores: por un lado, los institutos gestionados por las minorías parecen centrarse más en ofrecer una educación general que no tiene por qué reflejar el *ethos* cultural/religioso del grupo. Podría haber una transición a través de la cual un instituto dirigido por una minoría se convierta en una institución educativa general en términos de contenido, aunque la propiedad siga siendo del grupo social. Y, por otro lado, el derecho de las minorías (en virtud del artículo 30) se convierte en una cuestión controvertida debido al aumento de colegios autofinanciados en la India y la tendencia a abusar de este derecho para eludir la normativa gubernamental en materia de tasas y admisiones. Sin embargo, estos colegios autofinanciados imparten una educación estándar o convencional (independientemente

de su condición de minoría) y, por lo tanto, no tienen por qué ser relevantes en lo que respecta a la cuestión central de este texto.

TENDENCIAS EN LATINOAMÉRICA

La tendencia en Latinoamérica es notablemente diferente respecto de la India, ya que los pueblos indígenas han generado una fuerte demanda de instituciones de educación superior que reflejen sus culturas, lenguas y saberes. En cierta medida, esto se debe al fracaso de la universidad convencional en materia de inclusión, pues no reconoce la lengua, la cultura ni las tradiciones de los pueblos indígenas. Muchos estudiantes indígenas no pueden acceder a las universidades convencionales porque no pueden sostener el costo de la vida, a pesar de que en ocasiones se les pueda eximir del pago de matrícula. A menudo tampoco pueden hacer frente al programa de estudios, que es ajeno en términos de lengua y no aborda sus problemáticas ni su realidad. Además, a nivel nacional estos grupos están marginados respecto del acceso a los recursos y al poder. Estos factores conducen a la resistencia y a la demanda de una forma alternativa de educación que los gobiernos se han visto obligados a aceptar, además de proporcionar fondos públicos para ello; esto ha sido resultado tanto de las movilizaciones de dichos grupos como de la presión internacional. En varios países latinoamericanos las universidades interculturales son una respuesta a esta demanda (Mato, 2009, 2018; Montoya *et al.*, 2021).

Como resaltan Dietz y Mateos (2019), las universidades interculturales se caracterizan por el reconocimiento explícito de la diversidad cultural de sus estudiantes, por el desarrollo de programas educativos culturalmente pertinentes y por su estrategia de establecer la interculturalidad como una nueva forma de entablar relaciones entre grupos cultural, lingüística y étnicamente diversos. Además, persiguen el propósito general de favorecer la convivencia democrática de la sociedad,

ya que generan conocimiento de los pueblos de las regiones interculturales mediante la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyen a promover un proceso de revaloración y revitalización de las culturas y las lenguas originarias. A continuación, se describe el caso de una de estas universidades interculturales en México.

Una universidad intercultural al interior de una universidad autónoma en México

En 2005, la Universidad Veracruzana (UV), una institución de educación superior autónoma y pública con sede en Xalapa, capital del estado de Veracruz, decidió abrir su propio “programa intercultural”, en estrecha relación con una nueva política del gobierno federal que buscaba promover la educación superior intercultural en las regiones indígenas (ver Dietz *et al.*, 2020). Situado en la costa del Golfo de México, Veracruz es uno de los estados con mayor diversidad étnica y lingüística del país. A lo largo de este estado, las culturas mesoamericanas de las tierras altas y bajas mantienen una enorme diversidad de estructuras comunitarias, sistemas de creencias, lenguas y estrategias económicas vinculadas a la milpa y a las plantaciones de café y azúcar. La emigración de estas comunidades a los centros urbanos cercanos, a las zonas metropolitanas del centro y norte de México y a los Estados Unidos ha aumentado rápidamente en la última década.

Con el propósito de atender a estas poblaciones, y en marcado contraste con otras universidades interculturales estatales no autónomas, se creó la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), que forma parte de una universidad pública ya establecida. El interés académico por desarrollar programas educativos culturalmente pertinentes se combinó con las demandas de las organizaciones y los movimientos indígenas para ampliar y

adaptar las opciones de educación superior en las regiones y comunidades.

Desde sus inicios, el nuevo programa decidió establecer centros en las zonas más marginadas del estado, ya que, como herencia colonial o poscolonial, la mayor parte de la población indígena vive en estas regiones. Así, se establecieron cuatro centros de la UVI en las regiones Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas. Aparte de otras licenciaturas y de una maestría, en cada uno de estos centros la UVI ofrece la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, que comprende un programa de grado oficial y formalmente reconocido, estructurado en ocho semestres, que responde a un plan de estudios inter o transdisciplinario, multimodal y flexible.

Las asignaturas de esta licenciatura generan itinerarios denominados “orientaciones”: no se trata de planes de estudios disciplinariamente especializados, sino de campos de conocimiento interdisciplinarios, necesarios para profesionales que se desarrollarán como gestores interculturales, intermediarios del conocimiento y traductores interculturales. Partiendo de un programa de estudios compartido, un estudiante individual puede elegir su propio itinerario que lo conduzca a un campo de conocimiento concreto (comunicación, sostenibilidad, idiomas, salud o derecho), en el que luego se aplican las habilidades de mediación y traducción. Independientemente de la orientación que elijan, el programa de licenciatura está conformado por una inmersión temprana y continua de los estudiantes en las actividades de comunidades anfitrionas. El programa se basa en un eje metodológico transversal, de modo que los cursos y módulos incluyen metodologías de diagnóstico comunitario y regional, herramientas etnográficas, y gestión y evaluación de proyectos participativos. A partir del primer semestre los estudiantes comienzan a realizar sus propias actividades de investigación y transferencia de conocimientos dentro de sus comunidades de origen.

El número total de estudiantes de la UVI que participa en el programa de licenciatura en las cinco orientaciones diferentes y en los cuatro centros de estudio regionales es de aproximadamente 600 (estudiantes graduados), la mitad de los cuales son mujeres. De este alumnado, dos tercios son hablantes nativos de una lengua indígena y el resto habla sólo español. Las clases se imparten normalmente en español, pero algunas de las actividades de enseñanza y proyectos se realizan también en la principal lengua indígena de la región: el náhuatl (Huasteca, Grandes Montañas y Selvas), el totonaco (Totonacapan), el popoluca (Selvas) y el otomí (Huasteca).

Para lograr una transición fluida entre los estudios de la UVI y el mundo laboral, la mayoría de los estudiantes inician actividades de intermediación, asesoría y diseño de proyectos mientras aún estudian. Casi todos los estudiantes de la UVI provienen de regiones indígenas que de otra manera no hubieran podido acceder a la educación superior en los centros urbanos. La licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo se imparte en un formato mixto que combina las clases presenciales convencionales en grupos reducidos con nuevos tipos de clases basadas en talleres y un intenso trabajo de extensión comunitaria; los estudiantes realizan el trabajo de extensión bajo la supervisión de un profesor-tutor y en estrecha colaboración con las autoridades comunales, las ONG y las asociaciones civiles presentes en las regiones.

La UVI ha firmado una serie de convenios con actores locales y redes regionales que se involucran como contrapartes en el proceso de enseñanza y aprendizaje extracurricular. A través de estas prácticas los estudiantes tienen que comparar y traducir diversos tipos de conocimiento: formal e informal, académico y comunitario, profesional y vivencial, generado en contextos rurales y urbanos por actores indígenas y no indígenas.

Actualmente, la UVI está diversificando su programa académico con otras licenciaturas:

Derecho con enfoque de pluralismo jurídico, que se ofrece en el campus de Totonacapan; Agroecología y soberanía alimentaria, que se ofrece en su sede central en Xalapa; y un posgrado, la Maestría Ipan Totlahtol Iwan Tonemilis (maestría en Lengua y cultura nahua), que se ofrece en el campus de Grandes Montañas. Asimismo, se imparten programas de educación continua sobre salud intercultural para el personal médico en servicio, y sobre educación intercultural para maestros bilingües de nivel básico y medio en regiones indígenas de Veracruz.

Las universidades interculturales promovidas por el Estado enfrentan grandes desafíos para lograr sus objetivos (Dietz *et al.*, 2020). En primer lugar, el ingreso de estudiantes a estas universidades es mucho más bajo de lo que se necesitaría para lograr un impacto notable en las necesidades educativas de las comunidades indígenas. Esto podría ser consecuencia de los limitados recursos económicos disponibles para estas instituciones, incluso cuando son financiadas con fondos públicos. Por ello, se puede argumentar que, aunque existe una cierta voluntad política para apoyar esta forma de educación superior, la asignación de recursos no ha sido adecuada para lograr un efecto considerable.

En segundo lugar, el material de aprendizaje sobre la experiencia y saberes de las comunidades indígenas en sus propias lenguas es limitado. Además, los estudiantes indígenas ven al español como el modo de educación superior que puede permitirles conseguir trabajos convencionales, de ahí su interés en que se les enseñe.

Un tercer desafío es el hecho de que los profesores han sido formados en universidades convencionales y no están suficientemente capacitados para reflejar las especificidades culturales, lingüísticas e identitarias de los grupos indígenas en el proceso de enseñanza; en los casos en que se recurre a expertos comunitarios para la enseñanza, éstos suelen ser reducidos a una “fuente de información”

extracurricular. Si bien se espera que los docentes realicen investigaciones relacionadas o impulsadas por la comunidad, a menudo éstas responden a sus intereses profesionales personales y de su formación disciplinaria previa. Además, la enseñanza de los métodos y habilidades necesarios para el “profesional intercultural” es impartida por instructores que pueden no tener experiencia para utilizar dichos métodos/habilidades.

Un último desafío gira en torno a las oportunidades laborales que brindan las universidades indígenas. En teoría, la capacitación en estas instituciones puede utilizarse para el autoempleo a través de la creación y manejo de pequeñas empresas u organizaciones (Mateos, 2017), sin embargo, existe cierto nivel de desempleo entre los egresados. La mayoría de los trabajos disponibles para ellos se encuentran en lo que se puede identificar como un sector desprotegido o informal, que carece de los beneficios de seguridad social adecuados. Esta situación puede ser consecuencia de la mala calidad de su educación previa, al estigma asociado con el uso de lenguas indígenas, a la falta de experiencia laboral en contextos urbanos y al desconocimiento de la sociedad en general sobre los cursos que se imparten en las universidades interculturales.

Aunque las universidades interculturales resultan de la demanda de los pueblos indígenas, originalmente fueron conceptualizadas —y, en gran medida, actualmente siguen siendo gestionadas— por académicos que no son indígenas. Hay varias críticas al respecto y la demanda de que los propios indígenas cumplan un papel de mayor importancia.

Al respecto, cabe mencionar que existen en Latinoamérica algunas “universidades” conceptualizadas y gestionadas por grupos indígenas. Por ejemplo, en Colombia, hay una universidad de este tipo que se centra en las

culturas y el pensamiento indígenas, y esto se considera una “resistencia” contra la “cultura occidental” dominante del país. Estos aspectos culturales diferentes pueden incluir valores como el respeto a los ancianos y un plan de estudios que abarca música tradicional, tejido, agricultura ecológica y la historia de la lucha por los derechos indígenas.

Universidades como la mencionada llevan a cabo programas de fin de semana o en alternancia (durante las vacaciones) para estudiantes indígenas que ya están trabajando como profesores o son trabajadores en sus comunidades. Al principio no recibían financiación del gobierno, sin embargo, algunas organizaciones europeas dedicadas a la cooperación para el desarrollo han prestado apoyo financiero y de otro tipo.⁸ También hay intervenciones externas para impartir cursos adicionales o para reforzar a estas universidades. El apartado que sigue trata de una de estas universidades en el Cauca, Colombia.

Una universidad creada por un movimiento social

La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) se encuentra en el departamento del Cauca, en Colombia. Su centro de trabajo, que incluye una finca y un campus, está en las afueras de Popayán, la capital del Cauca, con sedes en distintos puntos de la provincia. La universidad convencional, la Universidad del Cauca, una de las primeras del país, ha hecho un especial esfuerzo para admitir a estudiantes indígenas y crear una estructura de apoyo para que cursen la educación universitaria convencional sin mucha dificultad.⁹

Popayán sigue siendo el centro de la movilización y la lucha de los pueblos indígenas del sur. Geográficamente, está situada en el borde occidental, del lado del Pacífico, sobre la carretera panamericana, entre Colombia y

⁸ Una de ellas es la Red de Universidades Interculturales Indígenas, creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (La Paz, Bolivia). Para más información, ver: <https://www.giz.de/en/worldwide/22779.html> (consulta: 29 de marzo de 2022).

⁹ Hay una organización muy activa de estudiantes indígenas en la Universidad del Cauca que requiere varios pasos para que sus *miembros* reciban un apoyo adecuado.

Ecuador (y Perú). Las organizaciones indígenas han utilizado el bloqueo de esta carretera como una forma de lucha para conseguir que sus demandas sean aceptadas por el gobierno nacional, ya que esta acción tiene un impacto sustancial en la circulación de mercancías dentro de los países y entre ellos.

La movilización de los indígenas de esta región se produjo tras un largo periodo de opresión que continúa, incluso ahora, en algunos aspectos. Sus líderes son perseguidos por las élites y los colonizadores, y tampoco son queridos por los partidos de izquierda o de derecha. La izquierda militante, que ha sido muy activa en Colombia, también está presente en esta región, pero no reconoce la necesidad de una movilización propia de los indígenas. Desde los primeros años estuvo claro para el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), un movimiento de indígenas de la región, que el riesgo de extinción de las lenguas autóctonas era resultado de muchas causas, entre ellas el colonialismo interno en un país racista y clasista. Por esa razón, el derecho a la educación bilingüe trascendió en la tarea política de recuperar la lengua para recuperarlo todo: el territorio, el pensamiento y la memoria ancestral.

La UAIIN fue creada en 2003 por el CRIC. Crear su propia universidad fue un primer paso para contrarrestar la hegemonía del sistema educativo convencional que, en general, sigue la estructura diseñada por la colonia española. Fiel a su origen, la UAIIN es comunitaria e itinerante y es gobernada por las autoridades indígenas. Desarrolla programas interculturales en los campos del derecho, la economía, la pedagogía, la salud y la comunicación, en un modelo que junta a personas que comparten sus saberes, profesionales y expertos académicos en su ejercicio de la “minga de pensamiento” y “caminar la palabra”. Su lucha está signada por el apoyo solidario y comprometido de muchas personas no indígenas que

desde diferentes frentes han asumido su causa política como propia.

El gobierno nacional reconoció al CRIC como organización indígena en 1999, y posterior a ello ésta se hizo cargo de la educación en los territorios indígenas que, hasta ese momento, estaban controlados por los gobiernos locales; cabe aclarar, sin embargo, que las iniciativas del CRIC por hacer valer el derecho a la educación comenzaron mucho antes de la creación de la UAIIN.

La fundación de la UAIIN también fue respuesta a un problema práctico del CRIC: tras hacerse cargo de la administración educativa en los territorios indígenas, muchos miembros de la comunidad fueron nombrados profesores, pero carecían de cualificación profesional. Era necesario, entonces, formarlos con un énfasis adecuado en las lenguas, culturas y necesidades específicas de los indígenas.

La UAIIN atiende, aproximadamente, a unos 200 estudiantes y 25 profesores. También ofrece programas de aprendizaje fuera del campus. Hasta el momento, ha podido sobrevivir sin el apoyo del Estado y con una ayuda mínima de las agencias europeas de cooperación para el desarrollo. Aunque quieren expandirse, no tienen los recursos necesarios para aumentar el número de profesores. Los estudiantes que provienen de diferentes comunidades indígenas pagan una pequeña cuota (que puede ser en especie, en forma de alimentos para hacer la comida para todos durante la residencia) que se utiliza para el pago de salario a los profesores, quienes también provienen de grupos indígenas y algunos son líderes de sus organizaciones.

Los estudiantes son seleccionados por sus respectivas comunidades; la mayoría son profesores u otros funcionarios que trabajan en comunidades indígenas. La edad de los estudiantes varía entre los 20 y los 50 años, y la mayoría tiene experiencia práctica previa en la materia que estudian. El plan de estudios

incluye tanto la especificidad cultural¹⁰ como aquellas capacidades “modernas”¹¹ necesarias para su supervivencia, autodefensa y desarrollo. Como en cualquier otra universidad, algunos estudiantes están realmente interesados en las cuestiones de fondo que se tratan en las aulas, mientras que un número importante de ellos ven esto como una opción más viable de educación superior en ausencia de una universidad convencional accesible.

El CRIC realiza esfuerzos continuos para conseguir el reconocimiento y los recursos gubernamentales para la universidad. En 2019, un bloqueo de carreteras que duró más de un mes tuvo éxito en hacer que el gobierno nacional cediera a sus demandas para obtener fondos.

La educación de la UAIIN puede considerarse como parte de una educación intercultural muy necesaria, sin embargo, los estudiantes no proceden de todos los sectores de la sociedad. ¿Qué ocurre, entonces, con los docentes que llegan de la sociedad dominante y enseñan a los niños indígenas? ¿O con los funcionarios, también del sector dominante, que tienen que ocuparse de las cuestiones de los territorios indígenas? Una universidad de este tipo, dirigida por indígenas y centrada en su propia lengua y cultura, podría ser un espacio de educación intercultural para todos y debería recibir recursos del gobierno como parte de la promoción de este tipo de educación.

En su forma actual, estas universidades pueden verse como la segunda mejor opción para los grupos indígenas; con sus limitados recursos e instalaciones, incluso podrían convertirse en espacios de educación para población en condición de pobreza. Pero, así como los estudiantes indígenas necesitan una educación centrada en su lengua y su cultura, también necesitan una educación intercultural que les proporcione exposición a las formas y medios de la sociedad dominante. Esto es especialmente cierto si apuntan a

convertirse en profesores y funcionarios eficaces en sus territorios o asentamientos. El requisito, pues, es que las universidades convencionales sean más inclusivas; también allí hay estudiantes indígenas que se enorgullecen de sus raíces, tradiciones y costumbres, pero son conscientes de los retos que deben enfrentar y desean que su propia gente reciba educación en las universidades convencionales.

La compleja relación entre educación superior y equidad, en Colombia, hace que el acceso de los indígenas a las universidades convencionales sea muy difícil. Este hecho, sin embargo, ha podido ser superado gracias a algunos procesos que se han dado desde finales del siglo pasado con las reformas multiculturales. En primer lugar, la política de “cupos especiales” para estudiantes indígenas en algunas universidades públicas (Castillo y Caicedo, 2016) posibilitó el ingreso y graduación de profesionales indígenas en varias áreas.

En segundo lugar, Colombia incorporó la noción de grupos étnicos y etnoeducación para incluir los derechos culturales de los indígenas. Así, a mediados de 1994 se inició la etnoeducación universitaria (Castillo, 2009), que consta de programas con un currículo intercultural para formar a los docentes indígenas en un enfoque de educación superior intercultural en diferentes universidades. Este proceso se lleva a cabo en siete universidades —de las que han egresado cerca de mil docentes indígenas en las últimas décadas— y se caracteriza por la flexibilidad curricular, la diversidad lingüística, la participación comunitaria, la integralidad y el diálogo de saberes como aspectos fundamentales del currículo.

En tercer lugar, existen dos procesos de educación superior creados por organizaciones indígenas. Por un lado, la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, creada en 2015, en la Universidad de Antioquia, por y para los indígenas, con el fin de ofrecer una educación

¹⁰ Por ejemplo, puede haber módulos que “analizan” los rituales de sus comunidades indígenas. El maestro era un “sabio” y líder de la comunidad.

¹¹ Uno de esos casos son las competencias y métodos para mapear los territorios o para la planeación y gestión de la tierra. Esto fue entregado a funcionarios de los asentamientos indígenas.

superior pertinente para los planes de vida de las personas. Y, por otro lado, la UAIIN, descrita en los apartados anteriores. Estos dos procesos se caracterizan, a nivel curricular, por su enfoque ancestral, comunitario y multilingüe. No existe otra universidad indígena en Latinoamérica con las características de la UAIIN, ni tampoco programas de capacitación para docentes indígenas con el enfoque etno-educativo que se lleva a cabo en Colombia.

A pesar de estos logros, y en comparación con la demanda y la oferta de trabajo, como ya se anotó, la situación colombiana es crítica en términos de educación superior y diversidad. Por tanto, la UAIIN representa una verdadera posibilidad de contar con un mayor número de profesionales indígenas que incidan en los procesos económicos, culturales, políticos y territoriales de sus comunidades. Al mismo tiempo, la participación de los indígenas en las universidades convencionales aumenta cada año, ya que la política de “cupos especiales” existe en casi todas las 34 universidades públicas del país, y en más de diez privadas, donde se otorgan becas para su sostenimiento fuera de las comunidades.

Las políticas de educación superior en Colombia se mueven de manera ambigua en el tema de la equidad, pues el aumento de la matrícula no incluye, de modo significativo, a los sectores más desfavorecidos, como es el caso de los indígenas (Castillo y Caicedo, 2016). En la mayoría de las universidades, el derecho a la educación superior está sujeto al acceso: los factores asociados a la permanencia y al éxito escolar son responsabilidad de los estudiantes, quienes, en muchos casos, deben abandonar sus programas de estudio por falta de recursos.

Sin embargo, los resultados en cuanto a ingresos y graduaciones de estudiantes indígenas, aspectos que se vienen promoviendo desde hace tres décadas, son muy interesantes en términos sociológicos. Las nuevas relaciones entre el Estado nacional y los indígenas han llevado a la descentralización de funciones y a la transferencia de algunos recursos

para educación, salud y saneamiento básico. La presencia de profesionales indígenas (economistas, contadores, administradores, enfermeros, médicos, etc.) es muy importante para garantizar la autonomía de las comunidades en la toma de decisiones y la gestión de los recursos; asimismo, las familias de esta generación de profesionales indígenas ya están presentes en las universidades convencionales en mayor número. Finalmente, la creciente presencia de estudiantes indígenas en las universidades enriquece la vida política a través de organizaciones como los consejos universitarios. En términos generales, la educación superior colombiana necesita avanzar en el fortalecimiento de su política de acceso y pertinencia para ofrecer nuevos currículos interculturales que respondan a las demandas de estos pueblos.

COMPARACIÓN ENTRE LA INDIA Y LATINOAMÉRICA

Hay dos formas de interpretar las diferencias y los puntos en común entre la India y Latinoamérica en cuanto a sus demandas por indigenizar la educación superior (Santhakumar y Dietz, 2019). En la India, a pesar de la significativa presencia de población indígena (o tribal) y de otros grupos marginados, como los *Dalits* (castas inferiores), no se han hecho grandes esfuerzos para que la educación superior sea inclusiva en cuanto a sus contenidos culturales y lingüísticos indígenas. La inclusión se refleja, simplemente, en el número de matrículas reservadas para estos grupos.

Las minorías religiosas, por su parte, disponen de ciertas vías para centrarse y especializarse en temas de su religión, pero esto no está disponible para las castas inferiores o la población tribal. No está claro si este enfoque se debe a la reticencia o a la dificultad de las políticas educativas para reconocer las fuentes de estas diferencias. Ni las lenguas de los grupos indígenas, ni las lenguas nacionales y estatales son reconocidas adecuadamente en la

enseñanza superior en la India; el único idioma aceptado en la educación superior sigue siendo el inglés. Tampoco se incluyen suficientemente la historia, las tradiciones y las prácticas de las castas y tribus desfavorecidas en el programa de estudios de ese nivel en el país.

En este sentido, la diferencia clave entre Latinoamérica y la India es que, en la primera, los sectores dominantes siguen teniendo conexión con los gobernantes coloniales, mientras que los grupos similares dentro de la India son precoloniales. El “otro”, o la “imposición” colonial es fácil de identificar y de combatir, pero no resulta tan fácil trabajar contra la arraigada y persistente dominación precolonial. Esto se vuelve particularmente cierto cuando los sectores dominados aspiran a adquirir (de forma hasta cierto punto voluntaria) las prácticas de los dominantes. La fragmentación social y la discriminación que existen en la India —ya sea en el maltrato a sus indígenas o en la exclusión por casta o género— son producto de sus tradiciones precoloniales y no del colonialismo. Esto hace que su reconocimiento y reparación sean mucho más difíciles.

En cambio, los pueblos indígenas de Latinoamérica se enfrentaron a la represión de colonizadores externos, cuya cultura era significativamente diferente. Debido a esto, y también al interés internacional sobre la difícil situación de los pueblos indígenas —resultado de su movilización social y política—, hay una mayor demanda por indigenizar los contenidos y formas de enseñanza-aprendizaje en la educación superior (Montoya *et al.*, 2021).

En cierto modo las élites de la sociedad india encontraron atractiva la educación colonial y se convirtieron en sus beneficiarios, por lo que los grupos marginados, como los indígenas o las castas inferiores, se enfrentaron a la represión no tanto de los colonizadores, sino de las élites locales. Por ello, en India los

grupos marginados se integraron de forma desigual en la cultura dominante o se vieron privados económica y políticamente, y la demanda de una educación superior que refleje su propia cultura no es muy fuerte.

LA SITUACIÓN EN AOTEAROA-NUOVA ZELANDA

Aotearoa-Nueva Zelanda ofrece algunos ejemplos comparativos interesantes. Los primeros habitantes, los maoríes, llegaron hace unos 800 años, y los europeos, varios siglos después. Los isleños del Pacífico también hicieron de Aotearoa-Nueva Zelanda su hogar, y tanto los *pasifika* como los maoríes tienen un alto grado de representación en los grupos socioeconómicos más bajos. A diferencia de lo que ocurrió en otros países, los occidentales no se establecieron aquí mediante un régimen colonial impuesto, sino por medio de un tratado entre el Reino Unido y el pueblo maorí, firmado en 1840. Aotearoa-Nueva Zelanda tiene un “parlamento soberano” desde 1852, por lo tanto, muchas decisiones clave del país han sido tomadas por los neozelandeses, y no por los británicos.

No obstante lo anterior, la principal forma de educación superior ha evolucionado gracias a las iniciativas de los colonos occidentales,¹² en tanto los maoríes y los *pasifika* han estado históricamente subrepresentados en ella. Esto ha dado lugar a diversas demandas y prácticas para mejorar su representación. Un hecho importante es la aceptación, por parte de la legislación, de la necesidad de políticas de acción afirmativa o discriminación positiva: tanto la Ley de Derechos de Nueva Zelanda como la Ley de Derechos Humanos reconocen que las acciones positivas pueden ser necesarias para permitir que determinados grupos obtengan los mismos resultados que otros grupos de la sociedad neozelandesa.¹³ En general, aunque

¹² Para una breve historia de la educación en Nueva Zelanda, ver: <https://bit.ly/3fj630L>.

¹³ Para más información acerca de este tema, ver: “Acciones positivas para lograr la igualdad” de la Comisión de Derechos Humanos de NZ, en: <https://www.hrc.co.nz/enquiries-and-complaints/faqs/positive-actions-achieve-equality/> (consulta: 23 de marzo de 2022).

con algunas excepciones,¹⁴ esta discriminación positiva cuenta con el apoyo de la sociedad, ya que a la mayoría de los neozelandeses no les gusta pensar en Aotearoa-Nueva Zelanda como una sociedad polarizada, en la que los factores socioeconómicos e históricos dictan el funcionamiento de la sociedad.

Esto ha dado lugar a un conjunto de medidas destinadas a mejorar la matrícula de estudiantes de los grupos maoríes y *pasifika*¹⁵ en las universidades convencionales y a proporcionarles ayuda financiera. En algunas situaciones, las tribus maoríes también ofrecen un apoyo especial a sus estudiantes. En muchos casos se desarrollan procesos de solicitud específicos en las universidades y otros institutos de educación superior para apoyar la inscripción de estos estudiantes, y se realiza un gran esfuerzo para proporcionar apoyo adicional a medida que avanzan en la educación superior.¹⁶

Sin embargo, las universidades neozelandesas siguen luchando por incorporar a los maoríes y *pasifika* a su educación superior convencional. Tradicionalmente, estos estudiantes han tenido un rendimiento inferior a pesar del fuerte movimiento social y de la legislación que subraya que tienen los mismos derechos que cualquier otra persona para acceder a este nivel. Frecuentemente los estudiantes se matriculan en el primer año de los programas de grado, pero tienen demasiadas dificultades en su desempeño académico como para ser aceptados en el segundo. Está claro que la causa subyacente es la desventaja socioeconómica en su educación y escolarización previas.

Las universidades afirman que, aunque puede haber diferencias étnicas relacionadas

con el ingreso, la culminación exitosa no debería depender de ello. Además, estas universidades están sometidas a una gran presión para “igualar las condiciones” de los estudiantes maoríes y *pasifika* con el resto de la población neozelandesa. Los logros de aprendizaje y permanencia de estos estudiantes son indicadores de calidad clave en las universidades del país, donde se llevan a cabo investigaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje que buscan encontrar la mejor manera de avanzar. Uno de los factores que se ha identificado como importante en este aspecto es el reducido número de académicos maoríes y *pasifika* en las universidades; se necesitarán algunos años más y una gran cantidad de acciones afirmativas para corregir esto.

Existen, asimismo, institutos educativos (*Wānanga*) controlados y gestionados por el pueblo maorí. Éstos son importantes ya que, a pesar de que los estudiantes pueden acceder a la educación superior convencional, ésta podría no estar adaptada a sus necesidades. Por ello, el pueblo maorí ha creado institutos de educación terciaria que imparten conocimientos maoríes en *Tē Reo Māori* (lengua maorí), y lo hacen utilizando los principios maoríes de la educación. Desde hace varios años estos institutos pueden acreditar títulos, y actualmente ofrecen una gama muy amplia de programas educativos. Una de estas instituciones, Te Wānanga o Aotearoa, es la segunda institución terciaria más grande de Aotearoa-Nueva Zelanda, con presencia en gran parte del país. A pesar de que, a lo largo de los años, ha habido algunas preocupaciones respecto de la calidad de la educación impartida por los Wānanga, actualmente estas

¹⁴ Al igual que con todas las formas de discriminación positiva, el sistema no respalda a todos aquéllos que sufren discriminación; es el caso de los estudiantes maoríes y *pasifika* de medicina, tanto a su ingreso como durante el proceso de enseñanza.

¹⁵ En la Universidad de Otago, por ejemplo, “el *Mirror on Society Selection Policy* (MoS) se diseñó para asegurar que la División de Ciencias de la Salud promueva y facilite la equidad académica para estudiantes maoríes y otros poco representados de la MoS que tienen el potencial de tener éxito académico y que han aplicado para su admisión mediante el proceso de solicitud”, en: <https://www.otago.ac.nz/healthsciences/students/professional/medicine/index.html#sub-categories> (consulta: 23 de marzo de 2022).

¹⁶ Ampliamente respaldado por la Estrategia de Educación Terciaria de Nueva Zelanda y por el estatuto universitario representativo. Ver: <https://www.universitiesnz.ac.nz/sector-research/building-ma%CC%84ori-and-pasifika-success> (consulta: 23 de marzo de 2022).

instituciones son aceptadas como parte de la educación superior en esa región.

CONCLUSIONES

Si bien la demanda por indigenizar la educación superior es genuina, existe una serie de limitaciones para concretarla, por ejemplo, la tendencia global a la homogeneización de los contenidos. El desempeño y los resultados en el mercado laboral tienen un impacto preponderante en la oferta de la educación superior, aunque hay otros atributos socialmente deseables que se pueden obtener a través de dicho nivel. Por lo tanto, las diferencias respecto de los conocimientos impartidos son cada vez menos importantes, pues lo que más valora el mercado laboral son las habilidades generalizables y la capacidad y voluntad de trabajar de forma eficiente.

Debido a los problemas de asimetría de la información, los empleadores tienen en cuenta indicadores como el *ranking* o la reputación de una universidad. La clasificación de las universidades no depende únicamente del tipo de educación que imparten, sino también de la demanda de los estudiantes: cuanto más difícil es entrar a una universidad, más alto su *ranking*, dado que supuestamente indica mayor capacidad de trabajo de los que son admitidos. Por esta razón, la mayoría de las universidades intentan mejorar sus indicadores sobre la base de una escala uniforme, lo que configura la noción hegemónica de *calidad* en la enseñanza superior. Siendo así, no debe sorprender que las decisiones de financiación de los gobiernos y de las organizaciones altruistas se vean influidas por estos indicadores. A pesar de que miles de universidades en diferentes partes del mundo no logran mejorar sus estándares según estos indicadores, no se plantean perseguir objetivos diferentes. Consecuentemente, se las considera un “fracaso” y atienden a los estudiantes “menos competentes”. Ésta es la triste realidad de la enseñanza superior en el mundo.

Es muy difícil que una universidad que persigue determinada especificidad cultural sobreviva en este mundo de los *rankings*, especialmente si no se considera que pueda generar empleos pertinentes para los mercados laborales. Si bien podría haber ciertos puestos de trabajo específicos para los estudiantes que se gradúen de estas universidades (por ejemplo, profesores en escuelas para indígenas), ya que podrían atender precisamente ese mercado laboral, en el contexto actual estos egresados pueden tener dificultades para ingresar en los mercados laborales regulares.

A pesar de lo anterior, la prosperidad de los espacios de educación superior que persiguen los indígenas u otros grupos históricamente excluidos podría visualizarse de otras maneras, es decir, podría percibirse como algo necesario para el desarrollo humano y socioeconómico de estos grupos. Por ejemplo, hay un número desproporcionadamente bajo de médicos maoríes o de profesionales de este tipo en Aotearoa-Nueva Zelanda; tampoco hay muchos profesionales en el campo del desarrollo social o activistas políticos con formación entre las castas inferiores y la población tribal de la India; y puede que no haya muchas personas con capacidad para dirigir pequeñas y medianas empresas entre los jóvenes indígenas de Latinoamérica. La escasez de profesionales apenas podría compensarse adecuadamente poniendo a disposición a *otros* profesionales en su localidad. El desarrollo social y económico debe tener lugar de forma orgánica, y esto requiere de capacidades internas a largo plazo que no pueden darse a través de la dependencia respecto del conocimiento de *otros*. Tal formulación plantea la necesidad de una educación superior dirigida a grupos sociales específicos, conectada con sus necesidades, incluso si su rendimiento académico es diferente o “inferior” en comparación con el estándar común o universal de la educación superior.

Por último, vale la pena considerar que la forma actual de la educación superior, a nivel

global, no valora todos los atributos deseables que se pueden lograr a través de la educación. Probablemente, valora mucho más el mercado laboral y los resultados económicos que el papel que puede cumplir una persona con educación (superior) en el fomento de la democracia, la movilización social, la mejora de las libertades humanas, el desarrollo sostenible y otros aspectos similares. Es posible que haya que cambiar la manera en que se percibe la educación superior para que se valore y potencie su capacidad de lograr una amplia variedad de estas características. Esta perspectiva podría permitir el auge de una educación superior controlada y gestionada por los pueblos indígenas y/o por otros grupos sociales hasta ahora excluidos de la educación superior.

Otra opción para estas universidades es visualizarse a sí mismas como centros de

aprendizaje no orientados a atender a un mercado laboral específico, sino a convertirse en espacios de educación informal y/o comunitaria que atiendan a los jóvenes indígenas, pero también a jóvenes procedentes de otros grupos excluidos; de esta manera se estaría reconociendo el verdadero espíritu de una educación intercultural. Quizás lo que falta en nuestro análisis es una comprensión sólida, basada en investigación, de los impactos que los sistemas de educación superior tienen actualmente en nuestras sociedades. ¿Es la educación superior una herramienta para el cambio social o simplemente sirve para reproducir las estructuras sociales existentes? ¿Cómo podríamos saberlo si no investigamos nuestras prácticas y resultados actuales con la misma integridad y pasión que dedicamos a la investigación en otros aspectos de la sociedad?

REFERENCIAS

- BERTRAND, Marianne, Hanna Rema y Sendhil Mullainathan (2008), *Affirmative Action in Education: Evidence from engineering college admissions in India*, working paper 13926, Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- CASTILLO, Elizabeth (2009), “La etnoeducación universitaria en Colombia”, *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 24, pp. 44-48.
- CASTILLO, Elizabeth y José Antonio Caicedo (2016), “Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana”, *Nómadas*, núm. 44, pp. 147-165.
- DIETZ, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2019), “Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior”, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. 25, núm. 49, pp. 163-190.
- DIETZ, Gunther, Laura Selene Mateos Cortés y Lourdes Budar (eds.) (2020), *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresados y sus egresados*, Xalapa (México), Editorial Universidad Veracruzana, en: <http://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/book/2341> (consulta: 23 de marzo de 2022).
- HOLZER, Harry J. y David Neumark (2000), “Assessing Affirmative Action”, *Journal of Economic Literature*, vol. 38, núm. 3, pp. 483-568.
- MATEOS Cortés, Laura Selene (2017), “Indigenous Youth Graduating from Intercultural Universities: Capability building through intercultural higher education in Veracruz, Mexico”, *Journal of Intercultural Studies*, vol. 38, núm. 2, pp. 155-169.
- MATO, Daniel (ed.) (2009), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- MATO, Daniel (2018), “Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo”, *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, vol. 6, núm. 2, pp. 41-65.
- MONTOYA-Peláez, Leonardo, Laura Selene Mateos Cortés y Gunther Dietz (2021), “La huella de Freire en la educación intercultural: miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México”, *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 9, núm. 23, pp. 1-18, en: <http://revistas.unam.mx/index.php/entreciencias/article/view/79338> (consulta: 23 de marzo de 2022).

- SANTHAKUMAR, V. (2020), "Education in India", en C.C. Wolhuter (ed.), *Decolonising Education in the Global South: Historical and comparative international perspectives*, Pretoria, Pearson, pp. 156-173.
- SANTHAKUMAR, V. y Gunther Dietz (2019), "Intercultural Universities in Latin America: Lessons for India", en *University Practice Connect*, Karnataka (India), Azim Premji University, en: <https://practiceconnect.azimpremjiuniversity.edu.in/intercultural-universities-in-latin-america-lessons-for-india/> (consulta: 23 de marzo de 2022).
- SANTHAKUMAR, V., Gunther Dietz, Elizabeth Castillo Guzmán y Kerry Shephard (2020), "Indigenization of Higher Education: Trends in India, Latin America and New Zealand", en *University Practice Connect*, Karnataka (India), Azim Premji University, en: <https://practiceconnect.azimpremjiuniversity.edu.in/indigenization-of-higher-education-trends-in-india-latin-america-and-new-zealand/> (consulta: 23 de marzo de 2022).
- SANTHAKUMAR, V., Namita Gupta y Rama Murthy Sripada (2016), *Schooling for All in India: Can we neglect the demand?*, Delhi, Oxford University Press.
- SCHMELKES, Sylvia (2011), "Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México", en Sylvie Didou Aupetit y Eduardo Remedi Allione (coords.), *Educación superior de carácter étnico en México*, México, Senado de la República/CINVESTAV, pp. 65-78.