

LAS MÚLTIPLES FORMAS DEL RACISMO Y LOS DESAFÍOS QUE PLANTEAN A LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

*Daniel Mato*¹ Artículo recibido: 9 de enero 2020 / Artículo aceptado: 23 de abril 2020

RESUMEN El racismo es una ideología según la cual los seres humanos seríamos clasificables en “razas” y algunas de ellas serían “superiores” a otras. Esta ideología no solo se expresa y ejerce a través de prácticas sociales “visibles”, que es a las que se suele limitar la aplicación de la expresión “discriminación racial”. También opera a través de desventajas acumuladas a lo largo de siglos, cuya existencia ha sido “naturalizada”. Estas desventajas son resultado de inequidades y formas de desigualdad y exclusión de carácter económico, político, y socio-cultural, que se reproducen y multiplican a través tanto de prejuicios y formas de “sentido común”, como de normas, dispositivos y prácticas institucionales. La idea de “racismo estructural” resulta útil para hacer referencia a este conjunto de factores de manera abarcadora. No obstante, ella resulta analíticamente insuficiente para servir de base al diseño de iniciativas concretas de intervención que resulten potencialmente eficaces para erradicar el racismo de los sistemas de Educación Superior. Este artículo procura contribuir al análisis de las diversas formas en que el racismo opera en los sistemas de Educación Superior y los desafíos que plantea.

Palabras claves: Racismo. Educación Superior. Pueblos Indígenas. Afrodescendientes.

El racismo es una ideología según la cual los seres humanos seríamos clasificables en “razas” y algunas de ellas serían “superiores” a otras. En América Latina, esta ideología data del período colonial, es constitutiva del establecimiento de los Estados republicanos poscoloniales, continúa vigente, y sus consecuencias afectan especialmente a las personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Si bien, en buena parte de los países “latinoamericanos” (expresión que cuanto menos silencia la existencia de pueblos indígenas y afrodescendientes)², los comportamientos abiertamente discriminatorios hacia personas y comunidades indígenas y afrodescendientes resultan menos habituales que tiempo atrás, estos en ningún momento han dejado de existir, y en algunos países incluso han recrudecido en los últimos años.

Esta ideología impregna las formas de sentido común hegemónicas en todas las sociedades de la región y es permanentemente reproducida a través de diversas normas, mecanismos y prácticas institucionales. Los sistemas educativos y medios de comunicación masiva juegan papeles clave en estos procesos, aunque estos no son los únicos ámbitos sociales en que ello ocurre.

En ellos, como en otros espacios sociales, el racismo no solo se expresa y ejerce a través de prácticas sociales “visibles”, que es a las que se suele limitar la aplicación de la expresión “discriminación racial”. También opera a través de desventajas acumuladas a lo largo de siglos, cuya existencia ha sido “naturalizada”. Estas desventajas son resultado de inequidades y formas de desigualdad y exclusión de carácter económico, político, y socio-cultural, que se reproducen y multiplican a través tanto de prejuicios y formas de “sentido común”, como de normas, dispositivos y prácticas institucionales. La idea de “racismo estructural” resulta útil para hacer referencia a este conjunto de factores de manera abarcadora. No obstante, como se expone más adelante en este texto, ella resulta analíticamente insuficiente para servir de base al diseño de iniciativas concretas de intervención que resulten potencialmente eficaces para erradicar el racismo de los sistemas de Educación Superior.

A lo largo de la historia, los estados coloniales y poscoloniales

¹ Investigador Principal de CONICET, Director Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas Y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional Tres de Febrero. Correo: dmato@untref.edu.ar

² La expresión “América Latina” no formaba parte del léxico de los movimientos independentistas de comienzos del siglo XIX. La idea de “latinidad” y su aplicación como un adjetivo fue propuesta en 1836 por el intelectual francés Michel Chevalier. “América Latina” como un nombre compuesto apareció por primera vez en un libro del intelectual colombiano José María Torres Caicedo en 1865 (Ardao, 1980).

³ En este texto, como en otros anteriores, utilizo la expresión “vinculación social” de manera genérica para hacer referencia a lo que en diferentes ámbitos institucionales y orientaciones de trabajo, según los casos, suele nombrarse como “extensión universitaria” (expresión que en algunos casos se acompaña de adjetivaciones como “de doble vía”, u otras), “investigación-acción” (en algunos casos planteada además como “participativa”), “aprendizaje servicio” (en algunos casos especificado como “solidario”), “diálogo de saberes”, “voluntariado”, y “responsabilidad social universitaria”, entre otras modalidades de acción universitaria (Mato, 2015)

han utilizado la educación como un medio para afirmar y legitimar su dominio sobre los pueblos indígenas y afrodescendientes. Pero desde hace varias décadas, en un número creciente de universidades y otras instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina vienen desarrollándose posiciones críticas al respecto. Algunas de ellas van más allá de lo argumentativo y orientan prácticas concretas en los ámbitos de construcción institucional, gestión, docencia, investigación y vinculación social³. Este artículo procura contribuir al análisis de las diversas formas en que el racismo opera en los sistemas de Educación Superior y los desafíos que plantea.

RACISMO Y EDUCACIÓN SUPERIOR

En América Latina, las universidades y otras IES han jugado papeles importantes tanto en el proceso de construcción de representaciones homogeneizadoras de las poblaciones de los respectivos países, como en la transformación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en objetos de estudio, incluso en contra de su voluntad. Lo han hecho desde enfoques de investigación euro-céntricos que produjeron representaciones descalificadoras de sus “razas”, formas de vida, visiones de mundo, proyectos de futuro, conocimientos y modos de producción de los mismos. Avanzar hacia la erradicación del racismo en Educación Superior resulta clave para lograr hacerlo todos los ámbitos de cada una de las respectivas sociedades. Porque en este nivel educativo se forman técnicos y profesionales que ocupan posiciones sociales, económicas y políticas de gran incidencia en las respectivas sociedades. Entre otros profesionales, en las universidades y otras IES se gradúan docentes que desempeñan roles clave en todos los niveles de los sistemas educativos. En ellas también se forman profesionales de la comunicación social, sociología, ciencias políticas, y campos afines que juegan papeles clave en la orientación de corrientes de opinión pública. A estos motivos debe agregarse que las universidades y otras IES no solo constituyen espacios de capacitación técnica y profesional, sino también de formación ciudadana y de opinión pública. Afortunadamente, en un número creciente de universidades y otras IES de América Latina han venido desarrollándose variadas modalidades de intervención deliberadamente orientadas a transformar no solo a las universidades y otras IES, sino también

⁴ En este texto, como en otros anteriores, denomi- no “convencionales” a las universidades y otras IES que no han sido creadas para responder a demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes.

y abarcadoramente a los sistemas de Educación Superior (incluyendo a esas instituciones, y también a las normas, las políticas públicas, y las prácticas institucionales de los organismos públicos con competencia en este campo), para que respondan apropiadamente a las necesidades, demandas y propuestas de las sociedades pluriculturales de las que forman parte. Se trata de un numeroso conjunto de experiencias muy diversas entre sí, algunas de las cuáles se desarrollan en, y desde, instituciones “convencionales”⁴, instituciones interculturales, e instituciones “propias” de organizaciones indígenas o afrodescendientes. Limitaciones de extensión impiden exponer en este texto sobre las características de estas experiencias, sus avances y desafíos, y las relaciones de colaboración que crecientemente sostienen entre sí, que han sido documentados y analizados en algunas publicaciones colectivas que ofrecen estudios específicos sobre numerosos casos particulares (Baronnet y Bermúdez Urbina, coords., 2019; CGEIB, comp., 2004; Di Caudo, Llanos Erazo y Ospina Alvarado, coords., 2016; Hernández Loeza, Ramírez Duque, Manjarraz Martínez y Flores Rosas, coords., 2013; Mato, coord., 2008; 2009; 2015; 2016; 2017; 2018a; 2019).

LAS MÚLTIPLES FORMAS DEL RACISMO Y LOS DESAFÍOS QUE PLANTEAN A LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Para avanzar hacia la erradicación del racismo en Educación Superior no solo es necesario diferenciar entre racismo y discriminación racial. Además, es menester afinar el análisis del amplio y relativamente impreciso conjunto de problemas al que suele hacerse referencia mediante la expresión “racismo estructural”. Para diseñar acciones eficaces orientadas a erradicar el racismo, resulta necesario desagregar analíticamente este concepto, sin con ello pretender asentar algún tipo de verdad absoluta al respecto, sino con fines operativos. Esta desagregación podría variar según se busque intervenir en el ámbito de la Educación Superior, o en otros espacios sociales.

Con el propósito de intervenir en el campo de los sistemas de Educación Superior, operativamente resulta útil comprender que existen factores de carácter estructural, que no son específicos de su ámbito sistémico y que no pueden ser resueltos en/desde este, o al menos no solo en/desde este, pero que no por ello se puede obviar su importancia; por el contrario, es necesario buscar formas de contribuir a responder a ellos.

Ejemplos de este tipo de factores son las desventajas históricamente acumuladas que provienen del despojo de los territorios de los pueblos indígenas iniciado durante la invasión y colonización europea, y continuado en las repúblicas poscoloniales. Esto les obligó a desplazarse, y en algunos casos fueron desplazados de manera forzada por fuerzas militares. Como consecuencia de ello se vieron privados de sus fuentes de alimentos y cobijo, y se vieron obligados a buscar nuevas formas de sustento. En muchos casos, además fueron forzados a trabajar en minas, ingenios y haciendas, en condiciones extremadamente desventajosas. Problemas semejantes han afectado a las comunidades afrodescendientes que tras huir de la esclavitud, o culminada esta, establecieron espacios territoriales de subsistencia (quilombos, cumbés, o palenques, entre otras denominaciones, en diversos países) de los que en muchos casos posteriormente fueron expulsados. Con variantes de forma, estos tipos de problemas continúan afectando a comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, como consecuencia del avance de explotaciones agrícolas y mineras, desarrollos urbanísticos y turísticos, y otras actividades que además usurpar sus territorios, destruyen y/o contaminan ríos y humedales, a lo largo y ancho de América Latina. Los escasos avances en el reconocimiento de derechos territoriales de estos pueblos logrados en algunos países latinoamericanos generalmente resultan insuficientes para asegurar la sostenibilidad de los modos de vida de esas comunidades. Además, la defensa de esos derechos frente a la voracidad y la violencia de sectores económicos poderosos suelen demandar acciones permanentes por parte de las respectivas comunidades, las cuales frecuentemente son criminalizadas por los Estados (ONU, 2002, 2005).

Estos factores, sumados a problemas sanitarios, dificultades de acceso a la justicia, servicios de salud y educación básica de calidad, suelen motivar desplazamientos forzosos de estas poblaciones o miembros de ellas hacia centros urbanos. Su inserción en estos contextos suele darse en condiciones aún más desventajosas que las que en ellos padecen otros sectores sociales afectados por condiciones de precariedad y pobreza económica. Esto generalmente se debe a su condición de migrantes relativamente carentes de conocimientos prácticos acerca de sus nuevos lugares de residencia, así como de redes sociales de apoyo suficientemente eficaces, y además –desde luego– por diferencias culturales, y en ocasiones también lingüísticas.

Estos procesos complejos y de larga evolución histórica tienen diversos tipos de consecuencias, pero en lo referente al campo educativo se expresan, por ejemplo, en que las tasas de analfabetismo, como también las de educación primaria o secundaria incompleta, registran valores más elevados entre la población indígena y afrodescendiente que los correspondientes a otros sectores de población de cada uno de los países de la región. En este sentido, estos tipos de problemas generan inequidad y exclusión, y constituyen causas estructurales de la escasa participación de personas indígenas y afrodescendientes entre el estudiantado, cuerpos docentes, autoridades y funcionarios de las universidades y otras IES.

Es relativamente poco lo que se puede hacer de manera directa e inmediata desde las universidades y otras IES para lograr revertir estos problemas. En cambio, se puede contribuir a hacerlo desde una perspectiva de más largo aliento, a través de la formación que estas instituciones brindan. Los cursantes de todas las carreras deben conocer estos procesos históricos y contemporáneos y comprender y valorar la necesidad de responder a ellos. Es necesario dedicar iniciativas de investigación al estudio de estos problemas y al diseño de respuestas a los mismos. También resulta factible y recomendable desarrollar programas de vinculación social universitaria orientados a fortalecer a las comunidades afectadas, y junto con ellas a las instituciones educativas de nivel primario y secundario que las atienden. Con este cometido también es posible establecer sedes de universidades y otras IES en localidades cercanas a comunidades de esos pueblos. Adicionalmente, se debería crear programas de acción afirmativa que estimulen y favorezcan el ingreso, exitosa formación y graduación de estudiantes de esos pueblos, así como la incorporación de docentes y funcionarios de estos mismos orígenes. Estos tipos de medidas pueden contribuir a responder a esos problemas de racismo estructural, aun cuando no sean suficientes para resolverlos.

Algunas universidades y otras IES de varios países de la región ya hace tiempo que desarrollan valiosas iniciativas del tipo de las mencionadas. Pero suelen hacerlo con escasos recursos, sin exigir de manera categórica a los gobiernos los presupuestos necesarios para sostenerlas. En este sentido parece existir una omisión grave. Tanto los gobiernos como universidades y otras IES parecen olvidar que asegurar oportunidades educativas a personas y comunidades de estos pueblos, a todos los niveles, en

⁵ Ver especialmente:

- Organización de las Naciones Unidas (1967) Convención Internacional sobre Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>

- Organización Internacional del Trabajo (1989) Convenio sobre pueblos indígenas y tribales (Convenio Nro. 169) https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169

condiciones equitativas, y que resulten apropiadas a sus contextos e intereses, constituyen derechos establecidos en múltiples convenios internacionales y en las constituciones nacionales y leyes de la mayoría de los países de la región⁵. Avanzar en esta dirección puede resultar más viable si, además de enfocar en los problemas socialmente estructurales, se procura resolver los de carácter sistémico e institucional.

Existen otros factores que cabe caracterizar como de carácter sistémico, en tanto son propios de las normas, políticas y prácticas de cada sistema de educación superior en particular. Los factores sistémicos que aseguran la reproducción del racismo generalmente no resultan evidentes. Por ejemplo, las normativas vigentes establecen la necesidad de contar con título universitario o de Educación Superior para dar clase en las instituciones de ese nivel, lo cual en principio puede considerarse como un requisito "normal". El problema es que este tipo de normas impide que sabias/os de pueblos indígenas que pese a no tener título por ejemplo son los mejores, cuando no los únicos, que manejan conocimientos ancestrales de usos terapéuticos de ciertas especies vegetales, o de manejo y mejoramiento de algunas semillas y tubérculos. Estos tipo de normas también son causantes de que cuando a esas personas se les permite dar clases no sean reconocidas y remuneradas como docentes, en igualdad de condiciones con quienes poseen títulos universitarios.

Este tipo de disposiciones expresan el carácter monocultural de los sistemas de Educación Superior, que desprecian valiosos conocimientos por no estar académicamente certificados y al hacerlo no solo privan de ellos a los sistemas de Educación Superior, sino que reproducen modalidades de racismo que usualmente no resultan "visibles". La existencia de estos tipos de normas etnocéntricas, monoculturales y por ello racistas, contrasta con la búsqueda de estos tipos de conocimientos, y de especialistas en ellos, por parte corporaciones farmacéuticas y agroindustriales, las cuales dedican esfuerzos a obtenerlos y patentarlos en su beneficio.

Algo semejante, y en realidad aún más grave, ocurre respecto de los mejores hablantes de las lenguas de pueblos indígenas. Gracias a iniciativas de docentes e investigadores concedores del valor de esos especialistas y el apoyo de funcionarios y autoridades, en algunas universidades y otras IES se ensayan soluciones a estos problemas sistémicos, pero, si bien valiosas y potencialmente generadoras de vías de solución a más largo plazo,

estas iniciativas son solo compensatorias, debería contarse con normas apropiadas a nivel sistémico.

De manera análoga, normativas y culturas sistémicas e institucionales han constreñido los espacios de formación de muchas carreras a los aprendizajes en aula, desperdiciando valiosas oportunidades que se presentan fuera de ellas. No obstante, en algunas carreras resulta casi inconcebible graduarse sin desarrollar prácticas en espacios sociales extra-universitarios. Las de Agronomía y Ecología son tal vez el mejor ejemplo de este tipo, aunque en ellas también es posible formarse transitando solo entre aulas y laboratorios, sin realizar trabajo en campo. Los procesos de aprendizaje en la práctica también son vitales en la formación de profesionales de la medicina y la odontología. Aunque en estos casos las prácticas muchas veces se realizan exclusivamente en espacios "académicamente" controlados, como consultorios, laboratorios o quirófanos. Pero en ciertas especialidades de estas carreras en algunas universidades se procura complementar la formación con experiencias en campo, y en algunos países el llamado "servicio social" es requisito para graduarse en estas carreras. En un buen número de casos, estos tipos las actividades se realizan en comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. Esto de suyo no necesariamente supone que se han resuelto los problemas de racismo. Por el contrario, dadas las pautas de trabajo, en muchos casos acaban reforzándolo, pero en otros, estas experiencias abren caminos de conocimiento, sensibilización y compromiso.

Es necesario fortalecer estos tipos de experiencias positivas, y además procurar capacitar a todos los docentes y estudiantes de estas carreras para asegurar que todas las experiencias de este tipo, y no solo algunas, resulten positivas para la erradicación del racismo. Para responder a estos tipos de desafíos no basta con las iniciativas de departamentos, facultades o instituciones, porque su accionar está sujeto a evaluaciones por parte de organismos de evaluación y acreditación. Es necesario contar con normativas sistémicas apropiadas, que no solo reconozcan de manera retórica su importancia y valor, sino que prevean formas de acreditarlas como parte de los trayectos formativos y que aseguren la disposición de recursos para realizarlas.

Excepto en algunas universidades innovadoras, curiosamente, en los planes de estudio de la mayoría de las carreras de humanidades y ciencias sociales es menos frecuente que se prevean

modalidades de formación más allá de las lecturas y trabajo en aula, que en las formaciones profesionales antes referidas. No obstante, el desarrollo de experiencias de aprendizaje en campo y en la práctica, y el trabajo en colaboración con diversos tipos de comunidades (incluyendo las de pueblos indígenas y afrodescendientes) constituyen modalidades de trabajo que vienen ganando terreno desde hace varias décadas en un número creciente de carreras de estos campos. Sin embargo, frecuentemente sucede que estas formas innovadoras de aprendizaje (innovadoras no solo desde un punto de vista didáctico, sino también epistemológico, ético y sensible) suelen ser desarrolladas un tanto a contramano de las normativas sistémicas y planes de estudio institucionales. Este tipo de obstáculos acaba por demandar cargas de trabajo extra para docentes y estudiantes que no son reconocidas por las instituciones, porque estas a su vez no cuentan con la validación de los organismos de evaluación y acreditación. Finalmente, existen otros tipos de factores propios de los diseños y prácticas institucionales de cada universidad o IES en particular. Ejemplos de estos tipos de factores que cabe caracterizar como de racismo institucional son aquellos asociados a la oferta de carreras de cada institución, sus planes de estudio, y las actividades de aprendizaje institucionalmente acreditables, entre otros. Son escasas las universidades y otras IES que diseñan y ofrecen carreras y planes de estudio que resulten pertinentes con la diversidad cultural de los territorios en que están establecidas, y aún menos las que ofrecen oportunidades de formación relevantes para las necesidades y demandas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. Esto resulta especialmente preocupante en los casos de algunas carreras como por ejemplo las de salud, en las que solo muy excepcionalmente se ofrece formación intercultural. En América Latina, donde según los datos censales más recientes el 8% de la población se auto-reconoce como miembro de algún pueblo indígena y el 21,5% lo hace como afrodescendiente, la mayoría de las y los profesionales de Medicina y Enfermería se gradúan sin tener formación sobre las representaciones de salud y enfermedad de pueblos indígenas y afrodescendientes, tampoco la reciben sobre sus prácticas terapéuticas, y en ocasiones tampoco sobre enfermedades que son endémicas de estas poblaciones.

Las diferenciaciones analíticas entre factores estructurales, sistémicos, e institucionales, expuestas en párrafos anteriores no

deben hacernos perder de vista que todos ellos se encuentran articulados entre sí. Tampoco puede ignorarse que estos factores se actualizan reproducen a través de las prácticas de numerosos actores sociales cuya existencia y prácticas no se limitan al campo de la Educación Superior, especialmente en lo que hace a los estructurales y sistémicos. Solo a modo de ejemplos, cabe mencionar que en la configuración de estos factores y de los desafíos que plantean a los sistemas de Educación Superior, según los casos participan de maneras directas o indirectas actores tan diversos como medios de comunicación masiva, empresas productoras de rankings de universidades, partidos políticos, cámaras empresariales, corporaciones farmacéuticas y agroindustriales, asociaciones de profesionales de las más diversas ramas, y/o sindicatos docentes, entre otros.

Para avanzar hacia la erradicación del racismo es necesario hacerlo en los sistemas educativos, y particularmente en el de Educación Superior, por los motivos explicados al comienzo de este texto acerca de su significativa incidencia en diversos campos sociales. Para diseñar modos de intervención que permitan erradicar el racismo de los sistemas de Educación Superior, y con ello de las respectivas sociedades, es necesario analizar de manera desagregada las representaciones sociales, normas, mecanismos, prácticas institucionales y otros factores que lo actualizan y reproducen permanentemente y los actores sociales intervinientes en estos procesos. Avanzar con estos propósitos en las universidades y otras IES puede resultar más accesible que lograr hacerlo de manera directa a escala sistémica o estructural, pero no es suficiente. La magnitud y complejidad del problema demanda dirigir esfuerzos más allá del ámbito académico, es necesario incidir en la opinión pública y en las instancias de decisión política. Pero, a la vez si no logramos erradicar el racismo en la Educación Superior, difícilmente logremos hacerlo en cada una de nuestras sociedades en su conjunto. Por estos motivos, la declaración final de la 3ra Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, entre otras recomendaciones, explícitamente encomendó "Las instituciones de educación superior deben garantizar el disfrute efectivo de estos derechos [lo des pueblos indígenas y afrodescendientes] y educar a la población en general, y particularmente a sus comunidades, contra el racismo y todas las formas de discriminación y formas conexas de intolerancia".

Diversidad Cultural, Racismo e Interculturalidad en la Declara-

⁶ La Declaración Final de la CRES 2018 está disponible en: <http://espacioenlaces.org/declaracion-cres-2018/> ; recuperado 14-12-2019.

ción de la 3ra. Conferencia Regional de Educación Superior. Las conferencias regionales de Educación Superior (CRES) constituyen el mecanismo de concertación de recomendaciones de políticas públicas e institucionales para este nivel educativo más ambicioso e influyente con el que se cuenta en América Latina y el Caribe.

Hasta la fecha se han realizado tres de estas conferencias. La primera de ellas se realizó en La Habana, Cuba, en 1996, la segunda en Cartagena de Indias, Colombia en 2008, y la tercera en Córdoba, Argentina en 2018. Cada una de estas conferencias ha reunido a las autoridades de educación superior de todos los gobiernos de la región, así como a las autoridades de buena parte de las universidades de estos países, especialistas en el tema, dirigentes de organizaciones gremiales y estudiantiles. Cada una de estas reuniones produjo un documento final de carácter declarativo y un conjunto de recomendaciones.

En reconocimiento de los problemas que afectan a la Educación Superior comentados en secciones anteriores de este texto, como también de los avances antes referidos, la declaración final de la 2da CRES destacó los problemas derivados del carácter monocultural de la Educación Superior y las necesidad de avanzar en los tipos de transformaciones que ya se venían adelantando. Pero el documento final de la 3ra CRES fue más lejos y además enfatizó necesidad de erradicar el racismo y la discriminación racial (Mato, 2018a).

Por su importancia, conviene citar un extracto relativamente extenso de las principales recomendaciones de la Declaración de la 3ra CRES⁶:

Las políticas y las instituciones de educación superior deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, sexismo, xenofobia, y todas las formas de intolerancia y discriminación. Resulta imperativo que se garanticen los derechos de todos los grupos de población discriminados por raza, etnicidad, género, situación socioeconómica, discapacidad, orientación sexual, religión, nacionalidad y desplazamiento forzado.

Es necesario promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir en las instituciones de educación superior a mujeres, personas con discapacidad, miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes e individuos de grupos

sociales históricamente discriminados, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes.

Estos cambios deben asegurar la incorporación en las instituciones de educación superior de las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento de dichos pueblos y grupos sociales.

Es ineludible reconocer y valorar las epistemologías, modos de aprendizaje y diseños institucionales propios de pueblos indígenas y afrodescendientes, comunidades campesinas y otras socioculturalmente diferenciadas.

Existe una importante deuda histórica de los Estados y sociedades latinoamericanas y caribeñas con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Si bien sus derechos son reconocidos en numerosos instrumentos internacionales y en la mayoría de las constituciones nacionales, existe un alarmante déficit en el disfrute efectivo de los mismos, incluso en la educación superior. Las instituciones de educación superior deben garantizar el disfrute efectivo de estos derechos y educar a la población en general, y particularmente a sus comunidades, contra el racismo y todas las formas de discriminación y formas conexas de intolerancia.

Es fundamental promover y facilitar el aprendizaje de las lenguas de pueblos indígenas y afrodescendientes y su uso efectivo en las prácticas de docencia, investigación y extensión. La formación de docentes interculturales bilingües para todos los niveles de los sistemas educativos es un deber prioritario de la educación superior.

El reto es llevar esas recomendaciones a la práctica en todas las universidades y otras IES de América Latina, y más ampliamente en los sistemas de Educación Superior de los respectivos países. Esto entraña importantes desafíos para todos los actores de los sistemas de Educación Superior de la región y demanda ampliar y profundizar el trabajo en redes de colaboración mutua que, de manera creciente, ha venido desarrollándose desde finales de la década de 1990 (Mato, 2018b). Junto con esto, resulta necesario trabajar sistemáticamente en la promoción de reflexiones y debates públicos sobre el tema, así como educar contra el racismo a la población en general y particu-

larmente a todos los actores de los sistemas educativos, especialmente de los de Educación Superior, con la participación protagónica de estudiantes y referentes de comunidades y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes.

REFERENCIAS

ARDAO, A. (1980) Génesis de la idea y el nombre de América Latina. Caracas: Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos.

BARONNET, B Y BERMÚDEZ URBINA, F.M., COORDS. (2019) La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México. México: ANUIES.

CGEIB - COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, COMP. (2004), Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional. México: CGEIB, Secretaría de Educación Pública (SEP).

DI CAUDO, M. V.; LLANOS ERAZO, D. Y OSPINA ALVARADO, M. C., COORDS. (2016) Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces. Quito: Abya Yala y Universidad Politécnica Salesiana.

HERNÁNDEZ LOEZA, S., RAMÍREZ DUQUE, M.I., MANJARRÉZ MARTÍNEZ, Y. Y FLORES ROSAS, A. COORDS. (2013) Educación Intercultural a Nivel Superior: Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas. Huehuetla (Puebla, México): Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

MATO, D. (2015) Vinculación social universitaria en Argentina. Diversidad de orientaciones de trabajo, logros y dificultades de las experiencias apoyadas por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario. CPU-e, Revista de Investigación Educativa (Universidad Veracruzana, México) Vol. 20: 132 – 149.

MATO, D. (2018A) Diversidad Cultural e Interculturalidad en la III Conferencia Regional de Educación Superior - CRES 2018. Integración y Conocimiento (Universidad Nacional de Córdoba) 7(2):37-61

MATO, D. (2018B) Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Tendencias en curso, tensiones, posibilidades y desafíos. En: Pedro Henríquez Guajardo (coord.) Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018 – 2028. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Págs.: 59 – 109.

MATO, D., COORD. (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., COORD. (2009) Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: UNESCO-IESALC.

MATO, D., COORD. (2015) Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contextos y Experiencias. Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires): Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero – EDUNTREF.

MATO, D., COORD. (2016) Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos. Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires): EDUNTREF y México: Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM

MATO, D., COORD. (2017) Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturización. Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires): EDUNTREF y José María Morelos, Q.R., México: UIMQRoo

MATO, D., COORD. (2018A) Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural: Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires): EDUNTREF.

MATO, D., COORD. (2019) Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes. Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires): EDUNTREF.

ONU – ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. 2002. Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las

Formas Conexas de Intolerancia. Disponible: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/Durban_text_en.pdf

ONU - ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. 2005.

“Report of the Special Rapporteur on the situation of human rights and fundamental freedoms of indigenous people, Rodolfo Stavenhagen (E/CN.4/2005/88). Disponible: <https://www.right-docs.org/doc/a-hrc-4-32/>