



Factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior en América Latina. Aprendizajes para el diseño de políticas e iniciativas anti-racistas.

Key factors in the naturalization and reproduction of racism in higher education in Latin America. Learnings for the design of anti-racist policies and initiatives.

MATO, Daniel¹

Mato, D. (2024). Factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior en América Latina. Aprendizajes para el diseño de políticas e iniciativas anti-racistas. *RELAPAE*, (21), pp. 124-139.

Resumen

En América Latina, como en otras regiones del mundo, a lo largo de la historia, la educación superior ha jugado papeles significativos en la reproducción y naturalización del racismo y continúa haciéndolo. El reconocimiento de la importancia de este problema y de la necesidad de combatirlo ha dado lugar a un número creciente de iniciativas en la materia, así como a la aprobación de recomendaciones al respecto en las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) realizadas en 2008 y 2018 y en la de medio término realizada en 2024 (CRES+5). No obstante, entre actores significativos en este campo, incluyendo formuladores de políticas públicas, autoridades y gestores de instituciones de educación superior (IES) y de agencias de acreditación y aseguramiento de la calidad, es posible observar la prevalencia de una cierta interpretación de la idea de racismo según la cual, por tratarse de un fenómeno "estructural", nada o muy poco podría hacerse desde las respectivas instituciones, agencias, secretarías o ministerios. Esta concepción a priori del problema opera como un obstáculo epistemológico (Bachelard, 1972) que obstruye la realización de consultas y estudios sobre el tema, y en consecuencia el diseño de políticas e iniciativas para combatirlo. Este artículo expone resultados de la revisión de las respuestas ofrecidas por 452 personas de 18 países latinoamericanos a un relevamiento de opinión realizado en el último cuatrimestre de 2023 para alimentar las deliberaciones de la CRES+5, que permiten identificar significativos factores institucionales (normas y prácticas en/de las IES) y sistémicos (normas y prácticas de/en secretarías o ministerios del área, y de agencias de acreditación y aseguramiento de calidad) que, como mínimo, contribuyen a la reproducción y naturalización del racismo, sobre los cuales se podría actuar para enfrentar este problema. Con base en esta información, y en el análisis de sus interrelaciones, deriva algunos aprendizajes útiles para el diseño de políticas e iniciativas anti-racistas en educación superior.

Palabras Clave: Educación Superior, racismo, antirracismo, América Latina, afrodescendientes, pueblos indígenas, políticas públicas, políticas institucionales, iniciativas anti-racistas.

Abstract

In Latin America, as in other regions of the world, throughout history, higher education has played significant roles in the reproduction and naturalization of racism and continues to do so. Recognition of the importance of this problem and the need to combat it has led to a growing number of initiatives in this area, as well as the approval of recommendations in this regard at the regional conferences on higher education held in 2008 and 2018 (CRES 2008 and CRES 2018) and at the mid-term conference held in 2024 (CRES+5). However, among significant actors in this field, including public policymakers, authorities, and managers of higher education institutions (HEIs) and accreditation and quality assurance agencies, it is possible to observe the prevalence of a particular interpretation of the idea of racism, according to which, since it is a "structural" phenomenon, nothing or very little could be done from the respective institutions, agencies, secretariats or ministries. This a priori conception of the problem operates as an epistemological obstacle (Bachelard,

¹ Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina CIEA - Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / dmato@untref.edu.ar / ORCID: 0000-0003-2939-9177

1972) that obstructs consultations and studies on the subject and, consequently, the design of policies and initiatives to combat it. This article presents the results of the review of the responses offered by 452 people from 18 Latin American countries to an opinion survey carried out in the last four months of 2023 to feed the deliberations of CRES+5, which allow us to identify significant institutional factors (norms and practices in/of HEIs) and systemic factors (norms and practices of/at secretariats or ministries of the area, and of accreditation and quality assurance agencies) that, at least, contribute to the reproduction and naturalization of racism, on which action could be taken to confront this problem. This information and the analysis of their interrelationships provide valuable lessons for designing anti-racist policies and initiatives in higher education.

Keywords: Higher education, racism, anti-racism, Latin America, afro descendants, indigenous peoples, public policies, institutional policies, anti-racist initiatives.

Factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior en América Latina. Aprendizajes para el diseño de políticas e iniciativas anti-racistas.

El racismo, en tanto ideología y régimen de poder, es constitutivo del mundo moderno y, de maneras abiertas o solapadas, continúa siendo una causa crucial de las desigualdades generalizadas en todas las sociedades contemporáneas. En América Latina, su origen se remonta al período colonial, pero no cesó con los procesos independentistas del siglo XIX. Por el contrario, ha marcado de manera indeleble el establecimiento de los estados republicanos poscoloniales, sus marcos normativos y sus ordenamientos políticos, económicos y sociales. En América Latina, el racismo afecta principalmente a personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas. En esta región, como en otras del mundo, la educación superior no está libre de racismo, ni es ajena a su naturalización y reproducción en las respectivas sociedades. Identificar y analizar cómo operan y se relacionan entre sí los factores que aseguran la pervivencia del racismo en la educación superior² es condición necesaria para poder avanzar hacia su erradicación en este ámbito social y, de este modo, también en las respectivas sociedades. A este propósito analítico busca contribuir este artículo.

1. Importancia del problema del racismo en educación superior

En América Latina, a lo largo de la historia, la educación superior ha jugado varios papeles significativos en la reproducción y naturalización del racismo y continúa haciéndolo. Por un lado, ha excluido de los planes de estudio las visiones de mundo, las historias, las lenguas y los sistemas de conocimiento y aprendizaje de los pueblos indígenas y afrodescendientes, e incluso continúa presentándolos como atrasados o abiertamente inválidos. Además, como lo ilustran este artículo y otras publicaciones referidas en estas páginas, la mayoría de los sistemas e instituciones de educación superior continúan dificultando el acceso a ella de integrantes de estos pueblos y menoscabando la calidad y el éxito de las trayectorias de quienes pese a dichas dificultades logran acceder a ella. Varios factores, cuya existencia ha sido naturalizada, son decisivos en causar estos perjuicios. Entre ellos, cabe destacar las ya referidas exclusiones de contenidos y perspectivas, la existencia de barreras económicas, la lejanía de los centros educativos respecto de la localización de la mayoría de las comunidades de estos pueblos, la vigencia de prácticas de violencia y discriminación étnico-racial, y la ausencia o insuficiencia de programas de combate al racismo y de lo que frecuentemente se denominan “acciones afirmativas”, orientadas a reparar o, al menos, a compensar las inequidades y desigualdades sociales que afectan a estos pueblos. Adicionalmente, como consecuencia de este entramado racista, las instituciones de educación superior (en adelante, IES) forman monoculturalmente, en la cultura moderna occidental hegemónica, su *ethos* y valores, a todos sus estudiantes, cualquiera sea su auto-identificación étnica, en todas las disciplinas (Bedolla Mendoza, 2020; Castillo Guzmán, 2020; Da Silva M.N., 2021; Gomes do Nascimento, 2021; Guaymás, et al, 2020; Ivanoff et al 2020; Luciano y Amaral, 2021; Luiz Paiva, 2020; Mancinelli et al, 2023; Mato, 2023b; Navia et al, 2024; Ocoró Loango y Mazabel, 2021; Olaza, 2021; Ossola 2013; Rebolledo Cortes, 2020; Soto Sánchez y Berrio Palomo, 2020; Valdez et al, 2020; Varela Huerta y Pech Polanco, 2021; Zamora Aray y Fernández, 2020).

Como resultado de esta formación monocultural, la mayoría de las personas graduadas de educación superior reproducen y naturalizan inconscientemente el racismo en sus prácticas profesionales. Este sesgo racista afecta el perfil profesional de la inmensa mayoría de las y los graduados de las IES, incluyendo, por ejemplo, a los docentes de todos los niveles de los respectivos sistemas educativos, quienes a su vez reproducen el racismo en todos ellos. También marca las prácticas profesionales de graduados en disciplinas tales como comunicación social, historia, sociología, ciencias políticas y otras que juegan papeles clave en la formación de opinión pública. De manera semejante, este sesgo condiciona las prácticas profesionales del personal de salud, así como de profesionales que desarrollan sus prácticas en campos tales como derecho, economía, políticas públicas y actividades de producción industrial, minera, agrícola y ganadera. Como consecuencia de la formación monocultural que proveen las IES, en todos los espacios sociales, políticos y económicos, de las sociedades latinoamericanas contemporáneas se toman decisiones con criterios y valores monoculturales, tanto en el sector público como en el privado. Adicionalmente, dejando de lado escasas

² Utilizó la expresión “instituciones de educación superior” (IES) para referirme tanto a las universidades como a otros tipos de instituciones de educación superior como las llamadas “instituciones terciarias”, o “de formación superior”, entre otros nombres que reciben en los distintos países de la región. Utilizo la expresión “sistemas de educación superior” para nombrar de manera abarcadora a las leyes aplicables, a los ministerios o las secretarías responsables de su aplicación, y a las agencias de acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior, sus normas y sus prácticas. Utilizo indistintamente las expresiones “educación superior” y “sistemas e instituciones de educación superior” para nombrar de forma global estos sistemas e instituciones.

excepciones, las IES también proyectan su sesgo monocultural a través de sus actividades de formación de opinión pública. El supremacismo derivado de esta formación racista que, consciente o inconscientemente, marca las prácticas profesionales de todos sus graduados, de ningún modo puede considerarse un problema menor; especialmente si se tiene en cuenta que las personas afrodescendientes e indígenas constituyen aproximadamente el 30% del total de la población de América Latina (CEPAL, 2020; OIT, 2019).³

2. Reconocimiento de la importancia del problema y obstáculos para combatirlo

La importancia de la incidencia del racismo y sus consecuencias en educación superior ha sido reconocida en las declaraciones emitidas por las Conferencias Regionales de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) periódicamente convocadas por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO – IESALC). La segunda de estas conferencias, reunida en Cartagena de Indias, Colombia, en 2008, usualmente nombrada CRES 2008, fue la primera de estas reuniones cumbre en destacar la importancia de este problema y aprobar recomendaciones para enfrentarlo e interculturalizar⁴ la educación superior (CRES 2008, 2008). La tercera de estas conferencias, reunida en Córdoba, Argentina, conocida como CRES 2018, reiteró el reconocimiento de la importancia de este problema y amplió las recomendaciones al respecto (CRES 2018, 2018). En marzo de 2024, se realizó en Brasilia, la denominada CRES+5, para dar seguimiento de medio término a las recomendaciones de la CRES 2018, en vista a la realización de la CRES 2028. La declaración final de la CRES+5, co-organizada por UNESCO - IESALC y la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), dependiente del Ministerio de Educación de Brasil, reiteró el reconocimiento de la importancia de esta problemática y actualizó las recomendaciones al respecto (CRES+5, 2024).

Los estudios realizados para servir de base a las deliberaciones de estas tres conferencias, así como otras publicaciones en la materia, muestran que en casi todos los países de la región existe un número creciente de iniciativas orientadas a combatir el racismo en la Educación Superior, como también que, en la mayoría de los casos, estas no cuentan con suficiente respaldo por parte de los respectivos estados, y que aquellas impulsadas por algunos estados generalmente no cuentan con asignaciones presupuestarias suficientes. Buena parte de dichos estudios también muestran que el desarrollo de estas iniciativas usualmente se ve entorpecido por diversos tipos de factores frecuentemente asociados a inercias procedimentales de ministerios o secretarías de educación, agencias de evaluación y aseguramiento de la calidad y/o de diversos tipos de unidades u órganos de las propias IES. También permiten apreciar que su consolidación y avance se ve afectado por la incidencia de sesgos y prejuicios de cuño racista (frecuentemente inconscientes) de tomadores de decisiones y gestores al interior de dichos órganos de gobiernos, agencias e instituciones (Cátedra UNESCO ESIAL, 2023; de Deus et al, 2024, Mancinelli et al 2023, Mato, 2008, 2012, 2018c, 2023a, 2023b).

La existencia de dichos sesgos y prejuicios no debería sorprender a nadie, puesto que sus portadores son profesionales graduados en IES, y en tal sentido son producto de la ya señalada formación monocultural supremacista que estos sistemas e instituciones proveen. Para mayor limitación, los portadores de estos sesgos y prejuicios operan en el marco

³ Según estimaciones de la CEPAL, en 2020, la población afrodescendiente en América Latina era de aproximadamente 134 millones de personas, representando un 21% de la población total de la región (CEPAL/UNFPA, 2020). Por otra parte, según un informe de la Organización Internacional del Trabajo, del año 2019, en América Latina y el Caribe la población indígena alcanza a 54,8 millones de personas y representa aproximadamente el 8,5% de la población (OIT, 2019).

⁴ En América Latina, la expresión “interculturalizar la educación superior” se ha hecho crecientemente corriente en los estudios, diseños de políticas, iniciativas e instituciones de educación superior, desde finales de la década de 1990. Su uso parece haberse iniciado con la fundación en 1992 de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), concebida como una universidad comunitaria intercultural (Hooker Blanford, 2008) y ampliado a través de la serie de reuniones internacionales iniciada en 1997, a instancias de esta universidad, la Universidad de La Paz, de Costa Rica y el *Saskatchewan Indian Federated College*, de Canadá (Mato, 2008: 38 -43). Estas reuniones crecientemente fueron incluyendo universidades creadas desde, o en respuesta a, propuestas de organizaciones indígenas. La proyección internacional de estas reuniones, la construcción de redes de colaboración entre actores en este campo, y el uso de esta expresión, crecieron a partir de la participación en ellas de UNESCO – IESALC, desde 2002, y de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, desde 2003 (Mato, 2008; Schmelkes, 2008), hasta quedar plenamente establecida en las recomendaciones de la CRES 2008. En la actualidad, si bien los actores y autores en este campo son numerosos y existen matices en sus interpretaciones al respecto (Mancinelli, 2024), en líneas generales, esta expresión se utiliza en los mismos términos que lo hacen las declaraciones finales de la CRES 2008, la CRES 2018 y la CRES+5, es decir para recomendar la transformación de los sistemas de educación superior de modo que aseguren que todas las IES incorporen las visiones de mundo, conocimientos y saberes, modos de producción de conocimiento, modalidades de aprendizaje y lenguas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como el acceso y exitosa trayectoria de estudiantes y docentes de estos pueblos y el reconocimiento de las universidades y otras IES creadas por sus organizaciones (CRES 2008, CRES 2018; CRES+5).

de las mismas normativas y procedimientos que sería deseable que logran modificar. Es decir, la reproducción de los problemas que nos ocupan es perpetuada por un círculo vicioso en el que se conjugan y fortalecen mutuamente factores normativos, procedimentales y subjetivos. De allí, la necesidad de identificar estos factores y analizar cómo operan y las formas en que se articulan entre sí. Para avanzar en esta dirección es necesario comenzar por revisar algunos problemas asociados a ciertas interpretaciones del concepto “racismo estructural” y sus aplicaciones en el campo de educación superior (Mato, 2023a).

3. Problemas de algunas interpretaciones del concepto de “racismo estructural” en educación superior

La experiencia de este autor dirigiendo estudios en este campo a escala latinoamericana con la participación de aproximadamente ochenta colaboradores de una docena de países, destinados a alimentar la labor de las mencionadas CRES 2008 y CRES 2018, y de sus reuniones preparatorias y de seguimiento (Mato, 2008, 2012, 2018c), así como su participación en las mismas y en actividades académicas y de acompañamiento sobre el tema en numerosas IES en más de una decena de países, le han permitido observar que, entre quienes comparten la preocupación por la incidencia del racismo en la educación superior, esta frecuentemente se asocia a una problemática interpretación de la idea de “racismo estructural”.

Por ejemplo, en varios países latinoamericanos, no pocos especialistas en educación superior, referentes de organismos de evaluación de la calidad de la educación superior y autoridades de IES, a quienes, en el contexto del desarrollo de las labores antes mencionadas, expresé preocupación por la ausencia o pequeña proporción de estudiantes y docentes indígenas y afrodescendientes en este nivel educativo, reflexionaron sobre el problema atribuyéndolo exclusivamente al “racismo estructural” que afecta las respectivas sociedades. Este mismo tipo de argumentos también fueron expresados por algunos especialistas en educación superior en respuesta a exposiciones mías y de otros colegas en algunos eventos académicos de alcance latinoamericano. Esta manera de representarse el problema del “racismo estructural”, y de atribuir al mismo toda la causalidad del problema, obstruye la realización de estudios empíricos sobre el asunto y suele llevar a concluir *a priori* que los sistemas e instituciones de educación superior nada pueden hacer para combatir este problema. Estos supuestos sitúan el problema y las posibles respuestas absolutamente fuera de los sistemas e instituciones de educación superior y, en consecuencia, bloquean toda posibilidad de acción (Mato, 2023a).

En vista de la importancia histórica del racismo como ideología y régimen de poder y de su –frecuentemente solapada– continuidad hasta nuestros días, el concepto de “racismo estructural” resulta especialmente valioso para destacar el papel del racismo en la construcción y reproducción de las sociedades contemporáneas (Almeida, 2019; CEPAL y FILAC, 2020; CEPAL y UNFPA, 2020; ONU, 2005). Esta categoría sin duda resulta útil para estos fines y, por lo mismo, también como guía para identificar las múltiples formas en que el racismo opera y se reproduce en instituciones y espacios sociales específicos. El problema no es la categoría en sí misma, sino ciertas interpretaciones y aplicaciones de ella. El problema se presenta por la aplicación descontextualizada y en bloque de este concepto omnicompreensivo. Para superarlo es necesario situar este concepto en el contexto específico de la educación superior y desagregarlo, es decir identificar los que podríamos llamar los factores específicos que concurren en su construcción y operatoria, o visto, de otro modo, las diversas formas en que se presenta y opera en cada espacio social en particular (Mato, 2023a).

El problema surge porque la idea de “racismo estructural” frecuentemente es entendida como si este fuera una fuerza externa a los sistemas e instituciones de educación superior. Si bien este tipo de interpretación reconoce que el racismo incide en este campo (principalmente ocasionando problemas de acceso y graduación, e inequidades que afectan oportunidades laborales a su interior), pierde de vista que este se naturaliza y reproduce a su interior. También omite que esto no ocurre azarosamente, ni simplemente por su potencia exógena, sino como consecuencia, o al menos en consonancia con acciones y/u omisiones de actores sociales identificables, en el contexto de normas y procedimientos que se asumen como “normales”. De este modo, estas interpretaciones alimentan la creencia de que debido a que el racismo es un problema “estructural”, y en esa visión “externo”, nada puede hacerse en, y/o desde, los sistemas e instituciones de educación superior para combatirlo. En este sentido, esta interpretación opera como un *obstáculo epistemológico*, es decir como una “respuesta *a priori* a una pregunta no formulada” (Bachelard, 1972) que, en tanto tal, obstruye la posibilidad de indagar al respecto. En este caso, lo hace obstaculizando la posibilidad de investigar acerca de los papeles jugados por algunos “factores sistémicos” (relacionados con los ministerios y secretarías de educación, agencias de evaluación y aseguramiento de la calidad, organismos de coordinación interinstitucional, sus

políticas, normas y prácticas) e “institucionales” (atinentes a cada IES en particular) en la naturalización y reproducción del racismo (Mato, 2023a).

En consecuencia, esta manera de interpretar la idea de “racismo estructural” también tiende a obstaculizar la posibilidad de que las IES y/o los órganos de gobierno, evaluación y coordinación de los sistemas de educación superior realicen estudios empíricos para identificar dichos factores sistémicos e institucionales y diseñen políticas e iniciativas para combatirlo. Esta suerte de bloqueo asegura aún más fuertemente la reproducción del mencionado círculo vicioso. Para quebrar este mecanismo de reproducción compulsiva es necesario contextualizar y desagregar la idea de “racismo estructural” y realizar estudios orientados a identificar y analizar las formas en que el racismo opera en sistemas e instituciones de educación superior específicas.

Es necesario identificar los factores de naturalización y reproducción del racismo que operan en cada sistema de educación superior nacional (factores sistémicos) y en cada IES en particular (factores institucionales) y las formas en que se articulan y refuerzan mutuamente. La ausencia de estudios de este tipo puede interpretarse como un indicador de desinterés en avanzar en la elaboración de políticas e iniciativas para erradicar el racismo en la educación superior. Pero, también puede interpretarse como una consecuencia del círculo vicioso en el que se conjugan y fortalecen mutuamente factores normativos, procedimentales y subjetivos. Estos últimos, frecuentemente inconscientes, operan a través de sesgos y prejuicios de cuño racista de tomadores de decisiones y gestores al interior de dichos órganos de gobiernos, agencias e instituciones, quienes han sido formados en IES que funcionan en el marco de esos mismos sistemas de educación superior.

En este contexto, resulta significativo que, desde finales de la década de 1990, en un número creciente de IES de la región se hayan desarrollado iniciativas que buscan romper la reproducción de dicho círculo vicioso (Mato, 2008: 38 - 43). La mayoría de estas iniciativas han estado asociadas a demandas y propuestas de organizaciones indígenas y afrodescendientes, especialmente de educadores de estos pueblos (formados en escuelas superiores de formación docente y otros IES no universitarios) y de profesionales y estudiantes universitarios de estos pueblos, como también a las de movimientos sociales de democratización de las sociedades latinoamericanas (Mato, 2018a, 2018b). Este accionar se ha visto fortalecido por avances en la adopción de instrumentos internacionales de derechos humanos por parte de la mayoría de los estados de la región, incorporados en sus constituciones nacionales (Mato, 2012).

Es en este escenario regional y global que las mencionadas conferencias regionales de educación superior han reconocido la importancia de esta problemática y aprobado recomendaciones explícitas para erradicar el racismo y para interculturalizar este nivel educativo (Mato, 2008, 2012, 2018a, 2018b; 2018c). El reto es llevar a la práctica las recomendaciones de estas conferencias, no solo a escala de algunas IES en particular, sino de todos los sistemas e instituciones de educación superior de la región. A estos efectos, fortalecer la colaboración regional en la materia puede resultar fructífero. Aunque cada contexto nacional tiene sus particularidades, existen problemas semejantes y los avances en la materia logrados en algunos países frecuentemente constituyen referencias inspiradoras para otros.

El estudio preparado para servir como documento base a las deliberaciones encuadradas en el eje temático “Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad” de la CRES+5 (De Deus, et al 2024) ofrece un panorama de logros, avances y desafíos en este campo en cada uno de los países región, aunque debido al límite de extensión que debía observar este documento, su alcance es apenas enunciativo. Adicionalmente, presenta un listado de prioridades y recomendaciones que constituyen valiosas referencias al respecto. Para enriquecer esa contribución, la siguiente sección de este artículo presenta una recopilación analítica de referencias de las principales formas en que el racismo se naturaliza y reproduce en la educación superior, construida a partir de las respuestas recibidas a un relevamiento de opinión oportunamente realizado para alimentar las deliberaciones en torno al mencionado eje temático de la CRES+5.

Para enriquecer esa contribución, la siguiente sección de este artículo presenta una recopilación analítica de referencias de las principales formas en que el racismo se naturaliza y reproduce en la educación superior, construida a partir de las respuestas recibidas a un relevamiento de opinión oportunamente realizado para alimentar las deliberaciones en torno al mencionado eje temático de la CRES+5.

4. Factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la Educación Superior en América Latina

Entre los días 1 de septiembre y 1 de diciembre de 2023, la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Cátedra UNESCO ESIAL) realizó el “Relevamiento de opinión sobre avances y desafíos en materia de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina respecto de las recomendaciones de la CRES 2018”. Con este propósito difundió por email, *Whatsapp* y *Facebook* un cuestionario que fue respondido por 452 personas de 18 países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela). Sus principales resultados fueron parcialmente expuestos en un informe enviado a los organismos organizadores de la CRES+5, el 20-12-2023, el cual, además, posteriormente fue publicado en una revista académica de acceso abierto, disponible en Internet (Cátedra UNESCO ESIAL, 2023).

Las preguntas incluidas en el cuestionario se basaron en las aprobadas en una reunión preparatoria de la CRES+5, realizada en la Universidad Nacional de Córdoba los días 22 y 23 de marzo de 2023, ninguna de las cuales apuntaba específicamente a la identificación de los factores institucionales de naturalización y reproducción del racismo en la Educación Superior que constituyen el foco de este artículo. No obstante, el análisis de las respuestas a una de estas preguntas brinda valioso material al respecto. Si bien este relevamiento de opinión no puede considerarse estadísticamente representativo del impreciso universo de personas interesadas e informadas acerca del tema de la consulta,⁵ dada la ausencia de estudios estadísticamente representativos a escala regional, cabe atribuirle un carácter exploratorio y considerar que sus resultados resultan sugerentes de la importancia y características de la problemática que nos ocupa. En este sentido, resulta plausible sostener que dichos resultados cuanto menos brindan pistas para realizar reuniones de consulta con los actores interesados y avanzar en investigaciones que permitan formular políticas públicas e institucionales y diseñar y/o fortalecer iniciativas concretas en este campo.

Si bien las respuestas que nos interesan refieren a la pregunta nro. 4 del cuestionario, para poder apreciarlas apropiadamente, antes debemos considerar las respuestas a la pregunta nro. 3 del mismo. La pregunta nro. 3 fue: “¿Considera que subsisten los problemas que llevaron a la formulación de las recomendaciones establecidas en el Eje “Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina” del Plan de Acción de la CRES 2018 y en la Carta de las Universidades e Instituciones de Educación Superior de los Pueblos Indígenas?”. Limitaciones de espacio impiden reproducir acá todas las recomendaciones de la CRES 2018 respecto de este eje,⁶ pero de manera muy sintética cabe mencionar que estas principalmente refieren a los siguientes aspectos:

1. Las IES deben asegurar los derechos de pueblos indígenas y afrodescendientes; educar contra el racismo y todas las formas de discriminación racial y formas conexas de intolerancia; promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas; e incorporar los conocimientos, saberes, valores, sistemas lingüísticos, cosmovisiones, formas de aprendizaje, y modos de producción de conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

2. Las políticas públicas e institucionales de educación superior deben reconocer y valorar las instituciones de educación superior de pueblos indígenas y afrodescendientes; promover y facilitar el aprendizaje de las lenguas originarias americanas; y contribuir a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, discriminación y todas las formas de intolerancia.

Aunque, como se adelantó, este relevamiento de opinión no puede considerarse estadísticamente representativo del impreciso universo de personas interesadas en el tema, viene al caso mencionar que el 11% de las respuestas a esta

⁵ El informe de la Cátedra UNESCO ESIAL ofrece una caracterización del grupo de 452 personas que respondieron a la consulta en términos de porcentajes respecto del país de residencia, género, grupo de edad, auto-identificación étnica, máximo nivel de estudios alcanzado y relación con el campo de la Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes (estudiantes, docentes, extensionistas, investigadores, no-docentes, graduados, integrantes de organizaciones de afrodescendientes, de pueblos indígenas, de DDHH, otras). Acá nos limitamos a mencionar solo algunos datos al respecto (los porcentajes se expresan respecto del total de respuestas recibidas): i) Países de residencia: Ecuador: 25,88%; Argentina: 24,77%; México: 23,45%; Brasil: 10,36%; Chile: 4,86%; Colombia: 2,87%; los doce países restantes: menos de 2% cada uno. ii) Auto identificación étnico-racial: pueblos indígenas: 33,6%; afrodescendientes: 14,3%; no sabe/no responde: 52,1%. iii) Género: femenino: 56,1%; masculino: 43,2%; no binario: 0,7%; no declaró: 0,2%. (Cátedra UNESCO ESIAL, 2023: 2 - 3).

⁶ Las recomendaciones de la CRES 2018 están disponibles en: <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>

pregunta indicaron que todos estos problemas subsisten y casi el 50% de ellas que la mayoría de dichos problemas subsisten. En tanto, el 22% de las respuestas señalaron que subsisten unos pocos de ellos y el 2% de ellas que los problemas están resueltos. Mientras que el 15% de las respuestas correspondieron a la opción “no sabe/no responde”.

La pregunta número 4 del cuestionario fue: “¿Cuáles son los principales de estos problemas que en su opinión presentan las universidades y/o IES de su país respecto de las recomendaciones establecidas en el Eje “Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina” del Plan de Acción de la CRES 2018 y en la Carta de las Universidades e Instituciones de Educación Superior de los Pueblos Indígenas?”.

El interés en presentar el informe a las instituciones organizadoras de la CRES+5 a tiempo para que fuera efectivamente considerado y la necesidad de priorizar en la formulación de recomendaciones concretas limitaron las posibilidades de realizar una sistematización abarcadora de todos los problemas señalados en las respuestas recibidas a esta pregunta y ofrecer un análisis al respecto. Por estos motivos, dicho informe solo incluyó una sistematización muy escueta de ellas. En concreto, y en esta ocasión de manera aún más sintética, respecto de las respuestas a esta pregunta, el mencionado informe solo reportó los siguientes grandes nudos problemáticos:

1. El racismo estructural e institucional persiste en las prácticas sociales y académicas y representa un obstáculo significativo para la inclusión y el reconocimiento de la diversidad cultural en la Educación Superior.
2. La falta de inclusión de conocimientos tradicionales y las lenguas indígenas en el currículum representa una barrera para la valoración de la diversidad cultural.
3. Limitaciones presupuestales limitan el desarrollo de programas y actividades que fomenten la diversidad cultural en el ámbito académico, tanto en IES convencionales como interculturales.
4. Es necesario capacitar y formar docentes desde una perspectiva intercultural para que puedan abordar de manera efectiva la diversidad cultural en el aula y promover ambientes inclusivos.
5. La escasa participación de integrantes de pueblos indígenas y afrodescendientes entre el estudiantado y el personal docente y administrativo de las IES redundan en una falta de representación de sus perspectivas en los órganos de gobierno y en el diseño e implementación de planes de estudio interculturales (Cátedra UNESCO ESIAL, 2023: 11 -12).

Si bien puede resultar sugerente, la síntesis presentada en el mencionado informe no permite apreciar cabalmente la diversidad de factores institucionales responsables de la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior, ni tampoco la complejidad de sus interrelaciones, como se espera que ilustren los fragmentos de respuestas organizadas en cinco ejes temáticos que se presentan más abajo.⁷

Antes de presentar los resultados de dicho ejercicio analítico debe señalarse que la organización de las respuestas en estos cinco ejes resulta un tanto arbitraria, pues varias de ellas cabrían en más de uno de ellos, o también que, en lugar de en cinco, esas respuestas podrían organizarse en otro número de temas.

4.1. Referencias a factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en educación superior en las respuestas a la pregunta 4 del cuestionario.

A continuación se ofrece una selección de referencias a problemas relacionados con la naturalización y reproducción del racismo y la discriminación, identificadas en las respuestas a la pregunta 4 del cuestionario. Como se mencionó anteriormente, a efectos expositivos estas se han organizado en cinco apartados temáticos. En la sección siguiente se ofrece una síntesis de las incluidas en cada uno de los cinco apartados:

⁷ Ninguna de las preguntas del cuestionario fue de respuesta obligatoria, entre las 452 personas que respondieron la consulta no todas respondieron a esta pregunta en particular. En la casi totalidad de los casos los fragmentos de respuestas reproducidos en las páginas siguientes son citas estrictamente textuales; las paráfrasis son escasas y en general hechas para corregir aspectos de estilo o simplificar un tanto algunas explicaciones. No se ofrece ninguna distinción entre unos y otros casos para evitar excesos en el uso de comillas y de corchetes con puntos suspensivos para indicar omisiones de algunas palabras. Algunos núcleos de sentido se reiteran en muchas de las respuestas recibidas, como, por ejemplo, el señalamiento de que se observa “escasez de docentes indígenas y afrodescendientes”, o el de que “no se valoran los conocimientos de pueblos indígenas y afrodescendientes”, o que “los programas de acciones afirmativas son insuficientes”, entre otros. En estos casos, para evitar referir numerosas respuestas semejantes se ha optado por solo incluir una, o, bien solo algunas de ellas cuando ofrecen matices adicionales.

4.1.1. *Persistencia del racismo y la discriminación en las IES.*

A continuación se transcribe una selección de fragmentos de las respuestas recibidas que refieren a este eje:

- i) Subsisten mecanismos de generación de racismo y discriminación. Las instituciones no reconocen el racismo.
- ii) Prevalcen diversas formas de discriminación en las interacciones entre actores en las universidades.
- iii) Se observan prácticas racistas por parte de profesores y alumnos. Se observa en los requisitos de los concursos para docentes y también en las relaciones interpersonales.
- iv) Los decisores de gestión no conocen el racismo, no son sus destinatarios, por eso ni se plantean combatirlo y cuando lo hacen sus políticas suelen ser defectuosas.
- v) No existe un compromiso real y efectivo de trabajar y erradicar el racismo y la discriminación.
- vi) Para combatir el racismo institucional es necesario aumentar el número de docentes negros e indígenas, y promover su incorporación a funciones de jefatura, gestión y gobierno de las instituciones.
- vii) Falta de normativas y planes de intervención contra el racismo. Las IES no tienen agendas orientadas a desmontar los mecanismos generadores de racismo y discriminación.
- viii) Poco debate sobre racismo. No hay recursos financieros específicos destinados para estos fines. No se implementaron actividades que tiendan a erradicar el racismo en las universidades.
- ix) Escasa o nula formación docente para prevenir discriminación (explícita e implícita) hacia personas indígenas y negras.
- x) Hay muchos esfuerzos locales pero pocos programas que fomenten espacios para desmontar los mecanismos generadores de racismo, discriminación y la intolerancia.
- xi) No existen programas, acciones, campañas para educar contra el racismo y la discriminación. Es necesario cuestionar todo el consumo mediático que alimenta racismos y discriminaciones.
- xii) Racismo, negacionismo de la existencia contemporánea de los pueblos originarios y de las personas afrodescendientes.
- xiii) Falta de respeto de los derechos humanos de indígenas, afrodescendientes y poblaciones minorizadas en muchas IES.

4.1.2. *Monoculturalismo vs. Diversidad Cultural e Interculturalidad*

A continuación se transcribe una selección de fragmentos de las respuestas recibidas que refieren a este eje:

- i) La educación es monocultural y así se perpetúa.
- ii) Monoculturalismo, racismo, eurocentrismo.
- iii) Exclusión de sabios indígenas y afros en los procesos educativos.
- iv) Desprecio por los conocimientos tradicionales.
- v) Racismo, no valorización de los conocimientos tradicionales.
- vi) No hay inclusión de saberes o el reconocimiento de maestros/as de los saberes tradicionales en la universidad.
- vii) No se incorporan las cosmovisiones, saberes, sistemas lingüísticos y formas de producción de saberes de los pueblos, a los espacios curriculares de las carreras.
- viii) Nula apertura a los saberes, idiomas y cosmovisiones de los pueblos indígenas de la región en la cual está inserta cada universidad.
- ix) No se tienen en cuenta los saberes de los pueblos indígenas en los currículos.
- x) Escasa sensibilidad para oír y acoger conocimientos de pueblos indígenas y afros, inclusive en el campo de las llamadas ciencias humanas.
- xi) No hay reconocimiento, valoración, ni incorporación de las epistemologías, modos de aprendizaje, sistemas lingüísticos y modos de producción de conocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes.
- xii) Existe una actitud de desprecio hacia los conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes.
- xiii) No hay incorporación de los saberes y epistemologías indígenas y afro en las universidades.
- xiv) Muy escasa utilización de la producción académica de autores indígenas y afros.
- xv) Ausencia casi total de contenidos sobre pueblos indígenas y afros en los currículos.
- xvi) Escasa producción de material académico en base a los conocimientos y cosmovisión de los pueblos indígenas y afrodescendientes.
- xvii) No hay inclusión institucional los saberes, cosmovisiones y formas de producir conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

- xviii) Carencia de políticas institucionales que valoren la diversidad cultural.
- xix) Se debe fomentar la colaboración y el diálogo entre las comunidades indígenas y las IES para garantizar que los programas académicos y las políticas de inclusión sean verdaderamente efectivos y respetuosos de la diversidad cultural.
- xx) Pocos avances hacia la interculturalización de las IES convencionales.
- xxi) Las IES no se transforman en su esencia para responder a la diversidad de culturas. No incluyen los sistemas de conocimientos saberes y prácticas de los pueblos en los currículos.
- xxii) No hay voluntades institucionales para el cambio de las estructuras que permitan los cambios en las filosofías institucionales que reconozcan e incluyan la diversidad cultural en los procesos de gestión universitaria.
- xxiii) El reconocimiento de la diversidad cultural no se ha incluido en los estatutos y planes de gestión de las universidades. Solo lo han hecho unas pocas universidades enclavadas en zonas con alta presencia de población indígena o afro.
- xxiv) La interculturalización no se transversaliza a nivel institucional. Queda encerrada en algún programa en particular y no impacta a toda la institución universitaria.
- xxv) Inexistencia de espacios de formación en interculturalidad para docentes, no-docentes y estudiantes.
- xxvi) No se ha incorporado la interculturalidad en las políticas de formación profesional de la mayoría de las universidades.
- xxvii) Escasa oferta de carreras que responda a las demandas de los pueblos indígenas.
- xxviii) Poca vinculación con comunidades alejadas de las sedes de universidades.
- xxix) Las carreras creadas interculturales quedan en manos de docentes sin la perspectiva y el enfoque intercultural.
- xxx) Las IES con un enfoque intercultural enfrentan déficits de inversión, escasa infraestructura y fondos limitados en recursos para el aprendizaje.
- xxxi) Las investigaciones están más orientadas a políticas extractivas de conocimiento ancestral y su comercialización que a fortalecer propuestas educativas interculturales.
- xxxii) La educación para la diversidad cultural no es política de Estado. No existe contenido ni currículo para desarrollarlos y no hay capacitación docente ni formación en educación intercultural.

4.1.3. *Escasa valoración por las lenguas indígenas*

A continuación se transcribe una selección de fragmentos de las respuestas recibidas que refieren a este eje:

- i) No se promueve ni facilita el aprendizaje de las lenguas originarias.
- ii) No se brinda educación universitaria en idiomas indígenas.
- iii) El aprendizaje de las lenguas de los pueblos originarios suele quedar reducida a cátedras optativas en alguna carrera, facultad, o sede regional.
- iv) El aprendizaje de las lenguas de los pueblos indígenas y afrodescendientes se ve limitado a algunas universidades interculturales.
- v) No existe la opción de hacer valer una lengua indígena como segunda lengua para las titulaciones que exigen una segunda lengua.
- vi) Es muy incipiente el reconocimiento de las lenguas indígenas para la titulación.

4.1.4. *Escasez de docentes indígenas y afrodescendientes*

A continuación se transcribe una selección de fragmentos de las respuestas recibidas que refieren a este eje:

- i) Falta de diversidad de planta académica.
- ii) Falta de docentes e investigadores indígenas y afrodescendientes.
- iii) Poquísimos docentes afrodescendientes o indígenas en las universidades.
- iv) No hay docentes hablantes de lenguas indígenas.
- v) Escasa participación y reconocimiento de sabios indígenas en las cátedras, espacios de gestión e investigación.
- vi) Los profesionales de Educación de pueblos originarios no tienen las mismas oportunidades de empleo y acceso a concursos de oposición en las universidades.

4.1.5. *Insuficiencias de los programas de acción afirmativa*

A continuación se transcribe una selección de fragmentos de las respuestas recibidas que refieren a este eje:

- i) Problemas de acceso por limitaciones económicas y por lejanía.
- ii) Lejanía física de las sedes de las universidades respecto de poblaciones indígenas.
- iii) Poca presencia de estudiantes indígenas. Falta de condiciones de acceso y permanencia de estudiantes indígenas y afros.
- iv) Hay un mínimo acceso, pero no hay garantías para la permanencia y egreso.
- v) Las medidas adoptadas para que pueblos indígenas y afrodescendientes accedan a la educación, permanencia y graduación son insuficientes
- vi) Falta asegurar condiciones de permanencia de estudiantes indígenas y afros.
- vii) Las universidades destinan muy pocos recursos a facilitar el trayecto universitario a los jóvenes indígenas y afrodescendientes.
- viii) Escasas acciones afirmativas específicas destinadas estudiantes e investigadores integrantes de pueblos originarios.
- ix) Hay escasas políticas de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes de pueblos indígenas.
- x) Falta de programas de acompañamiento para estudiantes indígenas y afrodescendientes.
- xi) No hay datos de cuantas personas afrodescendientes e indígenas estudian. Sin datos hay serias limitaciones para promover políticas públicas.
- xii) Hay algunos avances en políticas afirmativas para el ingreso de estudiantes afros e indígenas, pero casi no hay programas para asegurar permanencia y la graduación.

5. **Aprendizajes para el diseño y fortalecimiento de políticas e iniciativas anti-racistas.**

La colección de fragmentos de respuestas expuesta más arriba permite desprender algunos aprendizajes que pueden resultar útiles para el diseño y fortalecimiento de políticas e iniciativas anti-racistas en educación superior.

Para comenzar, cabe postular que un primer aprendizaje, básico y abarcador, es que los problemas mencionados en las respuestas reproducidas en el apartado anterior hacen plausible sostener que existen diversos factores institucionales y sistémicos que –como mínimo– contribuyen a la reproducción y naturalización del racismo. Es decir, el racismo no es simplemente una fuerza que viene “desde fuera” y ante la cual no se puede hacer nada desde las universidades y otras IES, o desde los ministerios o secretarías de educación y las agencias de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, como frecuentemente hemos debido escuchar, tal como ha sido expuesto al comienzo de este artículo. Asentado esto, podemos procurar desprender algunos aprendizajes acerca de cuáles son y cómo operan estos factores con el propósito de buscar formas de avanzar en su erradicación desde las IES y/o desde esos organismos y agencias en los que se desempeñan colegas del –digamos– mundo de la educación superior.

Este ejercicio analítico, sin duda, está marcado por el objetivo en cuestión y por la subjetividad y limitaciones de este autor. Al respecto, cabe recordar que este es un ejercicio de carácter exploratorio, mediante el cual no se aspira a obtener “datos objetivos”, como si se tratara de “descubrir” la composición química del agua. En cambio, se busca ofrecer referencias de cómo algunos factores normativos, procedimentales y subjetivos inciden en la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior, y de la existencia de ciertas articulaciones significativas entre algunos de ellos. Es de esperar que estas referencias permitan apreciar los problemas concretos que hay que resolver, en cada IES y en cada sistema de educación superior.

Para avanzar en este propósito, a continuación presentamos una síntesis de los principales problemas enunciados bajo el rótulo de cada uno de los cinco ejes del apartado anterior. A cada uno de estos subconjuntos postulamos que podríamos considerarlos “nudos problemáticos”. Esta denominación apunta al interés en destacar que los problemas allí agrupados se articulan entre sí, al punto que cabría decir constituyen “nudos problemáticos”. Limitaciones de extensión impiden argumentar acá acerca de las relaciones de causalidad o de inter-reforzamiento entre los problemas agrupados en torno a cada uno de estos ejes, o nudos problemáticos, así como entre cada uno de estos subconjuntos.

En vista de esta restricción, las siguientes síntesis de los problemas expuestos en cada uno de los ejes precedentes han sido estructuradas de modo que -al menos- resulten sugerentes de la existencia de articulaciones entre ellos.

1) Persistencia del racismo y la discriminación en las IES: a) Las IES no reconocen la persistencia de prácticas racistas y discriminatorias de docentes y estudiantes, ni su incidencia en la vulneración de los derechos humanos de personas indígenas y afrodescendientes, incluso en concursos docentes. b) Los gestores no conocen estos problemas, porque no los experimentan. c) Faltan docentes indígenas y afrodescendientes en funciones de gestión y gobierno. d) Faltan normativas y presupuestos para combatirlos. e) Falta formación docente para prevenirlos. f) Faltan espacios y debates para desmontarlos.

2) Monoculturalismo vs. Diversidad Cultural e Interculturalidad: a) La educación para la diversidad cultural no es política de los estados. b) Faltan políticas de valorización de la diversidad cultural y de fomento de la colaboración con comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. c) Faltan voluntades institucionales para el cambio de estructuras. d) La oferta de carreras no responde a las demandas de estos pueblos. e) Las “IES convencionales”⁸ no incluyen la perspectiva intercultural en sus estatutos, ni en la gestión, ni la transversalizan a escala institucional. f) Las “IES “convencionales no incorporan la perspectiva intercultural en sus políticas de formación profesional, como tampoco en las de formación para sus propios docentes, no-docentes y estudiantes. g) Las “IES convencionales no incorporan las cosmovisiones, saberes, lenguas y modos de producción de conocimientos de pueblos indígenas y afrodescendientes, ni la producción académica de autores de estos pueblos. h) Las “IES convencionales” excluyen la participación de sabios de estos pueblos. i) Las “IES interculturales” enfrentan escasa infraestructura y déficits presupuestarios. j) Las carreras interculturales quedan en manos de docentes sin formación intercultural.

3) Escasa valoración por las lenguas indígenas: a) En las IES no se promueve ni facilita el aprendizaje de lenguas indígenas, ni se brinda educación universitaria en estos idiomas. b) El aprendizaje de las lenguas indígenas se limita a ciertas carreras, facultades, sedes, o a algunas universidades interculturales. c) Las lenguas indígenas no se reconocen como segunda lengua para la titulación.

4) Escasez de docentes indígenas y afrodescendientes: a) Falta diversidad en la planta académica de las IES. b) Hay escasez de docentes e investigadores indígenas y afrodescendientes, así como de docentes hablantes de lenguas indígenas. c) Hay escaso reconocimiento y participación de sabios indígenas en las cátedras y espacios de gestión e investigación; d) Los profesionales indígenas tienen menos oportunidades de empleo y acceso a concursos.

5) Insuficiencias de los programas de acción afirmativa: a) Los estudiantes indígenas y afrodescendientes enfrentan dificultades de acceso a las instituciones de educación superior debido a limitaciones económicas y a la lejanía de las sedes. b) Los programas para asegurar su acceso son insuficientes. c) Los programas de acompañamiento para asegurar sus trayectorias hasta la graduación son aún más escasos. d) Los recursos presupuestarios destinados a estos fines son insuficientes. e) Las acciones afirmativas destinadas a investigadores indígenas son escasas. f) No se producen estadísticas de la presencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes en las IES, lo que limita la promoción de políticas públicas.

Parece plausible sostener que la exposición de problemas precedente permite apreciar la existencia de relaciones de causalidad entre algunos de ellos, así como la de múltiples articulaciones y mutuo reforzamiento entre ellos. Por ejemplo, si en las IES es escasa la presencia de docentes indígenas y afrodescendientes en funciones de gestión y gobierno, y si los gestores existentes no han experimentado ellos mismos situaciones de discriminación y que en consecuencia no logran reconocer su existencia, y si, además, ni siquiera hay espacios de debate al respecto, ni formación, ni normativas, ni presupuestos para atenderlos, es muy improbable que estos problemas puedan ser siquiera atendidos, ya ni se diga resueltos. Su posible atención es aún más improbable, si además, dada su historia, los estatutos de esas IES ni siquiera reconocen el carácter culturalmente diverso de las sociedades en cuestión. Esa posible atención es aún más improbable si esas IES tampoco son estimuladas por políticas y presupuestos públicos específicamente destinados a asegurar los derechos educativos de personas y comunidades indígenas y afrodescendientes consagrados

⁸ La denominación “IES convencionales” ha sido crecientemente adoptada por autores y actores en este campo desde su introducción en el libro *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior en América Latina*, publicado por UNESCO-IESALC como material preparatorio para las deliberaciones de la CRES 2008 (Mato, coord., 2008). Dicha publicación propuso esta expresión para denominar a las universidades u otras IES que no hubieran sido explícitamente creadas para responder a demandas o propuestas de pueblos indígenas o afrodescendientes, como las llamadas “IES interculturales” o “universidades interculturales” (Hooker-Blanford, 2008; Schmelkes, 2008), o las creadas directamente por las organizaciones de estos pueblos, usualmente llamadas “indígenas”, “propias”, “comunales”, o “comunitarias”, entre otras denominaciones aplicadas en los casos de algunas IES, en varios países.

en convenciones internacionales ratificadas por los respectivos estados, e incluso incorporadas en sus constituciones nacionales. Menos se puede esperar de esas IES si las políticas de acreditación y aseguramiento de la calidad tampoco recogen esos mandatos constitucionales. Así las cosas, no resulta sorprendente que esas IES continúen proveyendo formación monocultural y racista a sus estudiantes y que en consecuencia gradúen profesionales con el mismo sesgo. Dada esa formación, poco se puede esperar al respecto de esos profesionales, sea que se desempeñen como docentes, investigadores, o autoridades de IES, o que lo hagan como legisladores o gobernantes, o bien como formadores de opinión pública.

No obstante, en tan adverso escenario, las luchas, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afro-descendientes en colaboración con las de diversos movimientos sociales democratizadores han logrado la aprobación de los mencionados instrumentos internacionales, como también su incorporación en la mayoría de las constituciones nacionales (Mato, 2012, 2018b). También han logrado numerosos avances concretos, incluso aunque sean parciales, en los sistemas e instituciones de educación superior de varios países (Cfr.: Aguilera Urquiza y Casaro Nascimento, 2016; Artieda, et al, 2017; Baronnet y Bermúdez Urbina, 2019; de Deus et al, 2024; 2019; Dietz y Mateos Cortés, 2019; Guaymás y Cachambi Patzi, 2021; Hernández Loeza, 2018; Mato, 2008, 2018c; Mora Curriao, 2018; Tuaza Castro, 2018) y en la aprobación de recomendaciones en las reuniones cumbre de educación superior de la región. Esto último fue posible también porque más de tres mil autoridades de IES y de ministerios y secretarías de educación o educación superior aprobaron dichas recomendaciones en la CRES 2008 y más de cinco mil lo hicieron en la CRES 2018. Es decir, existen sensibilidades y deseos para avanzar en esas transformaciones, de hecho estos vienen poniéndose en práctica en un número creciente de IES de la región (de Deus et al, 2024; Mato, 2008, 2018c). El desafío es lograr llevarlos a la práctica en muchas más y en general de maneras más profundas en todas ellas. Es a estos fines que se espera puedan resultar útiles los aprendizajes acá presentados.

Con este propósito es menester comprender que si bien cualquier avance en el desmontaje de alguno de los problemas referidos puede y debe considerarse positivo, difícilmente se logrará erradicar el racismo en la educación superior si no se logra avanzar sobre todos los nudos problemáticos descriptos, debido precisamente a la existencia de las articulaciones entre todos ellos. En particular, conviene notar que, debido al entramado de factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior, no basta con avanzar en reformas meramente interculturales, sino que estas deben apuntar también a erradicar el racismo que afecta su calidad y relevancia y menoscaba especialmente los derechos educativos y laborales de personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Referencias bibliográficas

Aguilera Urquiza, A. H., & Casaro Nascimento, A. (2016). Rede de saberes: A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 131-150). Eduntref.

Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen.

Artieda, T., Rosso, L., Luján, A., & Zamora, A. L. (2017). Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste: Reflexiones y propuestas en torno a la inclusión y la interculturalidad. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 41-56). Eduntref. <https://drive.google.com/file/d/11JIRKiXXRLP-76TnDyf5Dy9eoowgYr25/view>

Bachelard, G. (1972). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.

Baronnet, B., & Bermúdez Urbina, F. M. (Coords.). (2019). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. ANUIES.

Bedolla Mendoza, D. A. (2020). Los estudiantes indígenas y la discriminación en la Universidad Nacional Autónoma de México. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Las múltiples formas del racismo* (pp. 343-355). Eduntref.

Castillo Guzmán, E. (2020). Sentí que estaba en el lugar equivocado: Voces y rostros de la discriminación y el racismo en la vida universitaria. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Las múltiples formas del racismo* (pp. 269-275). Eduntref.

Cátedra UNESCO ESIAL. (2023). *Informe del relevamiento de opinión sobre avances y desafíos en materia de educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina respecto de las recomendaciones de la CRES 2018*. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

CEPAL & UNFPA. (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: Retos para la inclusión* (Documentos de Proyectos, LC/PUB.2020/14). Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo de Población de las Naciones Unidas.

CEPAL & FILAC. (2020). *Los pueblos indígenas de América Latina - Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: Tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial* (LC/TS.2020/47). Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe.

CRES. (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe - CRES 2008*. <https://conadu.org.ar/declaracion-de-la-conferencia-regional-de-educacion-superior-para-america-latina-y-el-caribe-cres-2008>

CRES. (2018). *Declaración de la CRES 2018*. Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018. <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>

CRES+5. (2024). *Declaración de la CRES+5*. Brasilia, 15 de marzo de 2024. https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/03/Declaracion-CRES5-EJES-TEMATICOS_15-3-2024_ES.pdf

Da Silva, M. N. (2021). A População Negra e o Ensino Superior no Brasil: Algumas considerações. *Universidades*, 87, 91-111.

de Deus, S., Jerónimo, J. O., Mato, D., & Ruíz, S. (2024). Documento de base del eje temático Nro. 2: "Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina". Brasilia: CRES+5, 13-15 de marzo de 2024. <https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/05/EJE-2-Documento-Base-FINAL.pdf>

Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México: Logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, (49), 163-190.

Gomes do Nascimento, R. (2021). A universidade não está preparada para a diversidade: Racismo, universidades e povos indígenas no Brasil. *Universidades*, (87), 73-89.

Guaymás, Á., de Anquín, A., Soria, G., Arocena, M., González, M. M., & Sulca, E. (2020). Habla y discriminación racial en la universidad: Por una práctica pedagógica que acoja al diferente. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 67-75). Eduntref. <https://drive.google.com/file/d/1pWYHkumqbgeihfJE9zBdcAm305AvgJKH/view>

Guaymás, Á., & Cachambi Patzi, N. E. (2021). Construyendo caminos para erradicar el racismo en la educación superior en Argentina. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 90-112. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34090/34549>

Hernández Loeza, S. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina: Estudio sobre México. En D. Mato (Coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 225-248). UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.

Hooker-Blanford, A. (2008). Contribución de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autónomico e integrador. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina* (pp. 383-391). UNESCO-IESALC.

- Ivanoff, S., Miranda, M. V., Peralta, V., & Loncon, D. (2020). La punta del iceberg: El racismo y sus manifestaciones en las instituciones de educación superior. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 37–51). Eduntref.
- Luciano, G., & Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: Desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 13–37.
- Luiz Paiva, E. M. (2020). Kohépitihikauvoti: As faces do racismo praticado contra alunos indígenas no ensino superior. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 161–169). Eduntref.
- Mancinelli, G. (2024). Higher education and indigenous and Afro-descendant peoples as a field of study and intervention in Latin America. *Alternautas*, 11(1), 70–96.
- Mancinelli, G., Cachambi Patzi, N. E., Bañay, A. M., Ocoró Loango, A., Mato, D., Martínez, E. R., & Lanús Rieznik, M. (2023). Racismo y educación superior en Argentina. *Educación Superior y Sociedad*, 35(1), 396–425. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.745>
- Mato, D. (Coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Mato, D. (Coord.). (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Mato, D. (2018a). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Tendencias en curso, tensiones, posibilidades y desafíos. En P. Henríquez Guajardo (Coord.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018–2028* (pp. 59–109). UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Mato, D. (2018b). Educación superior y pueblos indígenas: Experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 6(2), 41–65.
- Mato, D. (Coord.). (2018c). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Mato, D. (2020). Etnicidad y educación en Argentina: Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina. Background paper prepared for the *Global Education Monitoring Report 2020 (GEM 2020)* (ED/GEMR/MRT/2020/LAC/15). UNESCO.
- Mato, D. (2023a). Contextualizar y desagregar la idea de "racismo estructural" para erradicar el racismo en la educación superior. En G. Czarny, S. Velasco, C. Navia y M. Gómez (Eds.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 337–366). CLACSO y Universidad Pedagógica Nacional.
- Mato, D. (2023b). Racismo, exclusión e inequidades en el sistema universitario argentino: Aprendizajes de una consulta con estudiantes y profesionales de pueblos indígenas de la provincia de Chaco. *Educación Superior y Sociedad*, 35(2), 474–505. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.874>
- Mora Curriao, M. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Chile. En D. Mato (Coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 143–170). UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Navia, C., Czarny, G., & Velasco Cruz, S. (Coords.). (2024). *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo: Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela*. Universidad Mayor de San Andrés y Universidad Pedagógica Nacional.
- Ocoró Loango, A., & Mazabel, M. M. (2021). Racismo en la educación superior: Un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades*, 87, 15–33.

OIT. (2019). *Aplicación del Convenio sobre pueblos indígenas y tribales núm. 169 de la OIT: Hacia un futuro inclusivo, sostenible y justo*. Organización Internacional del Trabajo.

ONU. (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). Consejo de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas. <https://www.right-docs.org/doc/a-hrc-4-32/>

Olaza, M. (2021). «La Suiza de América»: Racismo y educación superior en Uruguay. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 58–79.

Ossola, M. M. (2013). *Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: Interpelaciones escolares, étnicas y etarias* [Tesis doctoral en Antropología, Universidad de Buenos Aires].

Rebolledo Cortes, H. S. (2020). Juvenicidio simbólico y moral: Experiencias de las comunidades étnicas en la Universidad del Huila, Colombia. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 277–289). Eduntref.

Soto Sánchez, A. P., & Berrio Palomo, L. R. (2020). Racismo institucional y sus huellas en la educación superior. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 325–341). Eduntref.

Tuaza Castro, L. A. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Ecuador. En D. Mato (Coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 199–224). UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.

Valdez, M. C., Herczeg, G., Rodríguez de Anca, A., & Villarreal, J. (2020). Acerca de la negación del mapuce kimvn y otras formas de racismo en la vida universitaria. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 77–91). Eduntref.

Varela Huerta, I. A., & Pech Polanco, B. M. (2021). Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México. *Universidades*, 87, 53–71.

Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: Problemas, oportunidades, retos. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 329–337). UNESCO-IESALC.

Zamora Aray, M. S., & Fernández, A. M. (2020). La institución educativa como herramienta de alienación y descontextualización. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 53–65). Eduntref.

Fecha de recepción: 2-8-2024

Fecha de aceptación: 26-9-2024