

Interculturalizar la educación superior : reflexiones, aprendizajes y desafíos.

Xinia Zúñiga Muñoz
UNED-Costa Rica

La Universidad como institución educativa responde al contexto sociocultural y a la visión de sociedad en la que se haya inserta, al tiempo que representa un espacio propicio para promover dentro de ella y desde ella, cambios que de alguna manera recogen el sentir y las luchas de diferentes grupos, clases sociales y pueblos en general.

Distintos esfuerzos vienen confluyendo de cierto modo para que en estos momentos se plantee la interculturalización de la educación superior y de las universidades, como un deber de los estados, una obligación de la universidad y un desafío inmediato en nuestras sociedades cada vez más reconocidas por su diversidad cultural, así como por la persistencia de actitudes, dispositivos de exclusión, formas de discriminación cultural y racismo, que atentan contra la justicia, la convivencia, la vida humana y del planeta.

Uno de estos esfuerzos sigue la ruta de la exigencia de la educación superior como derecho humano, bien público y obligación del estado, reivindicada por distintos sectores (especialmente intelectuales y de clases medias desde la primera mitad del siglo XX) y por movimientos sociales (especialmente indígenas y afro) , que la definen como condición para el desarrollo integral de los pueblos y la cuestionan en su función actual de reproductora de la visión occidental, moderna, patriarcal, hegemónica y elitista.

Algunos de los principales planteamientos de democratización e interculturalidad surgen de la propia práctica y reflexión institucional (Tünnerman 2008, Miranda 2014, Mato 2015/2016) y de las críticas (de)coloniales impulsadas por reconocidos intelectuales latinoamericanos –hoy muy en boga en nuestras universidades– que han hecho en los últimos años, una lectura del “malestar de la cultura”, de los movimientos sociales, de las crisis del sistema y una crítica de la racionalidad occidental desde dentro, podríamos decir, desde sus posiciones como académicos, alimentando lo que ha sido llamado el giro decolonial en las ciencias sociales. (Lander 1993, Walsh 2005, Castro Gómez y Gosfoguel 2007, De Sousa Santos 2010, Quijano 2014)

Por otro lado están las demandas de los propios sectores sociales excluidos, las reivindicaciones sociopolíticas de los pueblos originarios, fortalecidas a partir de luchas y movilizaciones desde los años ochenta y del siglo pasado y muy fuertes en la primera década del siglo XXI, especialmente por la emergencia de los pueblos indígenas andinos y amazónicos como actores políticos en varios de los países del Sur y de Centroamérica, dentro de las cuales el acceso a la educación, la educación con pertinencia cultural y el derecho a la educación propia son pilares fundamentales.

Los pueblos originarios reivindican la educación indígena como parte del conjunto de derechos colectivos que les asiste como pueblos, cuestionando a partir de sus vivencias, el carácter unitario, universal, excluyente y racista de las universidades “convencionales” y proponen la educación indígena desde la visión indígena y la educación intercultural a partir de la matriz indígena y no desde la matriz occidental como se ha querido implementar en las últimas décadas; interpelan la visión epistémica occidental y proponen el reconocimiento de los valores y conocimientos ancestrales como fuente para reorientar el desarrollo social, entendido como buen vivir/ vivir bien (Cunningham 2008, Huanacuni 2010), no solo de los pueblos originarios sino de toda la población, para enfrentar y resolver las crisis del sistema capitalista en sus expresiones actuales de mercantilización de la vida y destrucción de la naturaleza.

Tales cuestionamientos y demandas hacia la educación en general se hacen también hacia la educación superior en particular. Como se ha mencionado, son lideradas por distintos tipos de actores sociales, desde distintas posiciones y experiencias, produciendo entre sí encuentros y desencuentros que finalmente convergen, retroalimentan y sustentan una fuerte crítica a las relaciones de poder-saber que definen la vida académica y la hegemonía epistémica predominante en nuestras universidades, como expresión del persistente colonialismo y racismo en América Latina, lo mismo que en Centroamérica, principalmente hacia la población indígena, afro y migrantes de la región.

Sin duda los derechos indígenas, producto de las luchas y propuestas de estos pueblos, reconocidos principalmente a partir del Convenio 169 de la OIT (1989)

han sido determinantes en el avance de las recientes experiencias e innovaciones en educación superior, no tanto por la implementación de estos derechos por parte de los estados nacionales, sino por las alternativas creadas y gestionadas por los propios pueblos y organizaciones indígenas, ante el incumplimiento histórico y sistemático de tales compromisos por parte de todos los estados nacionales. Son iniciativas que vinculan estrechamente la visión educativa con la visión del desarrollo (integral, sustentable desde la visión occidental) y el Buen Vivir (desde la visión indígena) y con la convivencia intercultural en condiciones de equidad entre los pueblos.

En América Latina las iniciativas de educación superior mediante la creación de universidades indígenas e interculturales, se han producido en países andinos como Bolivia, Ecuador y Colombia en Suramérica; en Nicaragua y recientemente en Guatemala para Centroamérica y en México, también registra un mosaico de experiencias de educación intercultural, algunas autogestionadas por las comunidades como la UNISUR y otras como política estatal, aunque casi todas estas ofertas educativas se encuentran circunscriptas a regiones y pueblos específicos, en los diferentes países. Para el resto de los estados, la población indígena ha tenido que someterse en su totalidad a las reglas y condiciones de las universidades “convencionales”, bajo los parámetros no indígenas.

En el caso de Costa Rica, el acceso a la educación superior de los pueblos indígenas se haya sujeta a las oportunidades que ofrezcan las universidades, tanto públicas como privadas, manteniendo una histórica situación de exclusión social y cultural.

En el año 2013, dentro del Plan de Mejoramiento de la Educación Superior en Costa Rica, las cuatro universidades públicas (ahora son cinco) que conformaban en ese momento el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), diseñaron un plan quinquenal, actualmente en ejecución, orientado a la inclusión de estudiantes indígenas, con acciones afirmativas, focalizadas, de promoción del acceso, la permanencia y el éxito para estudiantes indígenas.

La relación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica con los pueblos y territorios indígenas ha trascendido las acciones de inclusión de estudiantes –exclusivamente– mediante diferentes programas y proyectos que poseen como condición la vinculación comunitaria en el enfoque institucional para el trabajo con estas poblaciones. Esta relación con las comunidades indígenas costarricenses se ve reforzada con la participación de la UNED en varias redes académicas –indígenas y no indígenas– que han favorecido un acercamiento significativo con varias de las experiencias mencionadas que constituyen referentes y oportunidades de interlocución de los avances y compromisos de la UNED hacia la educación indígena y hacia la interculturalización de la educación superior.

La democratización de la educación superior sigue siendo una aspiración que debe construirse no solo mediante la inclusión de individuos, sino también mediante la inclusión de pueblos y culturas en la vida universitaria y en el currículum; pero una apuesta como esa debe resolver muchas preguntas y atender grandes desafíos, especialmente en universidades como las nuestras, sustentadas en una matriz epistémica que subalterniza toda “otra” visión del mundo, de la vida y del conocimiento.

Nos interesa en este artículo acercar la reflexión a una de esas preguntas: ¿Por qué/para qué interculturalizar la educación superior y cómo hacerlo?, sin pretender más que puntualizar algunos aspectos de la discusión, destacando y ubicando en contexto, los esfuerzos realizados en algunos países y particularmente en la UNED de Costa Rica, así como la orientación que tienen respecto de la complejidad de experiencias existentes.

DEMOCRATIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN COMPROMISO PENDIENTE

La Reforma de Córdoba iniciada en Sur del continente en 1918 recogió el malestar y las demandas sociales de ese momento histórico y delineó sin duda, un nuevo camino para la Universidad latinoamericana que se vio signada desde entonces por el desafío de cambiar, transformarse a sí misma y contribuir al cambio social y político de las sociedades latinoamericanas, en un contexto de expansión de la hegemonía de los centros capitalistas en la región.

Con la protesta, la movilización y participación activa del movimiento estudiantil, la institución universitaria ganó una autonomía que hoy le permite un mayor margen de actuación propia comparada con el resto de las instituciones sociales del Estado, además de la participación de profesores, estudiantes y autoridades en el cogobierno universitario, la libertad académica y de cátedra para el análisis y la expresión de ideas y el impulso al desarrollo de la ciencia y la tecnología modernas.

En ese mismo acontecimiento la universidad adquirió la obligación de procurar el desarrollo del pensamiento

crítico en la formación académica, la apertura al acceso de todos los sectores sociales de la población y no solo de las élites; la vinculación de su quehacer institucional con la realidad y necesidades de las sociedades de las cuales forma parte mediante la difusión cultural y la extensión universitaria, la vinculación de la universidad con el resto del sistema educativo, la gratuidad de la enseñanza y la unidad latinoamericana contra las dictaduras y el imperialismo. (Acebedo 2010:10)

Aunque la educación superior sigue siendo un privilegio, pues los sectores de menores ingresos –pobres y en extrema pobreza– y los de zonas rurales, siguen con grandes limitaciones de acceso a las universidades, está claro que estas instituciones experimentaron a partir de dicha Reforma, una importante apertura principalmente para los sectores medios.

En este sentido, la universidad sigue teniendo una deuda histórica con los sectores de menores ingresos y con todos aquellos que poseen una condición diferenciada que es objeto de discriminación y barreras en el sistema educativo, ya sea por la ubicación geográfica, la etnia o las necesidades especiales, para citar algunas.

Por otro lado como lo afirma Carlos Tünnermann (2008), a pesar de los avances, la Reforma de Córdoba también “fue menos efectiva en cuanto a su reestructuración académica de la Universidad que siguió respondiendo al patrón napoleónico profesionalista”, funcional al sistema de mercado, por lo que luego advierte, ubicándose en el contexto de los inicios del siglo XXI: “quizás haya llegado el momento de la reinención de la universidad ... para dar respuesta al gran desafío que nos plantea el

ingreso de nuestra región en las sociedades del conocimiento, la información y el aprendizaje permanente en un contexto globalizado y de apertura a grandes espacios económicos”. (2008:1-2)

Otro impulso importante a la educación superior, al papel de la universidad y a sus funciones sustantivas, procede del Sistema de Naciones Unidas, el cual ha sido permeado por los planteamientos indígenas y de otros sectores sociales y académicos, logrando incidencia política y gestión de compromisos gubernamentales, mediante declaraciones, reuniones, foros, consultas de expertos, que delinean un horizonte ético-político cada vez más amplio para la democratización de la educación superior, sustentada en principios de inclusión social, cobertura, calidad y equidad, innovación así como en acciones de formación, investigación, extensión social, innovación e internacionalización.

Noventa años después de la Reforma de Córdoba y 10 años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998), la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) bajo el auspicio de la UNESCO-IESALC, reunida en Cartagena de Indias en el 2008, recoge ese conjunto de críticas y propuestas provenientes de distintos sectores sociales, reafirmando los principios de autonomía universitaria, cogobierno, acceso universal y compromiso con la sociedad.

En su declaración final la CRES amplía sus orientaciones ético-políticas al expresar la necesidad de que la educación superior contribuya con el desarrollo humano, integral, sustentable; con el desarrollo de una región que es pluricultural y multilingüe con gran riqueza por

su diversidad humana y natural; una educación superior comprometida con la generación de conocimientos, ciencia y tecnologías que contribuyan al avance social, la generación de riqueza, al fortalecimiento de identidades culturales, a la lucha contra la pobreza y el hambre, a la prevención del cambio climático, de la crisis energética y de la promoción de una cultura de paz.

En esta declaración se reconoce ampliamente la necesidad de que la Educación superior promueva el diálogo intercultural con pleno respeto a las identidades y la cooperación entre los diferentes pueblos del mundo. Todo esto debe expresarse en los diferentes programas de formación, así como en las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional. (CRES 2008)

Estudios sobre la educación superior en América Latina realizados por Daniel Mato desde el proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior de UNESCO-IESALC (2007) dan cuenta de una gran cantidad de experiencias y esfuerzos atendiendo a los contextos y posibilidades de las universidades, con diferentes modalidades de colaboración intercultural en las que participan comunidades y organizaciones de pueblos indígenas muy diferentes entre sí, en sociedades nacionales también muy distintas unas de otras.

La mayoría de estos esfuerzos se orientan a la inclusión y profesionalización de estudiantes indígenas, situación que es juzgada en algunos casos como una oportunidad para las personas que logran salvar las barreras impuestas por el sistema educativo y en otros casos como una pérdida de valores identitarios y de vínculos con sus propias comunidades, producto de la occidentalización que provoca la educación nacional.

De acuerdo con Mato, las diferentes modalidades de educación superior en la región (Mato 2015; 2016) que pretenden responder a los derechos indígenas transitan por una amplia gama de ofertas con orientaciones y objetivos diversos. Por ejemplo, programas de inclusión de personas indígenas en los programas ya existentes en las universidades, programas de formación conducentes a títulos o certificaciones con más o menos contenidos y colaboraciones interculturales creados en las universidades “convencionales”, proyectos de docencia, investigación y/o vinculación social desarrollados en estas mismas universidades con participación de comunidades indígenas, programas coejecutados o en colaboración entre universidades, institutos u organizaciones indígenas orientadas a responder a propuestas de dichas organizaciones y finalmente las experiencias de educación superior en universidades interculturales, las cuales son muy diversas entre sí.

También menciona Mato, la experiencia de la Universidad Indígena Intercultural (UII) del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, conocido como Fondo Indígena (FI) constituida mediante diferentes alianzas como una red. Este es un programa emblemático del Fondo Indígena que posee varias redes entre ellas la de Centros Académicos Asociados a la que pertenece la UNED-Costa Rica.

Aunque los programas y esfuerzos anteriores representan varios y significativos logros relacionados con la inclusión y democratización de la educación superior, el estudio citado menciona varios problemas y desafíos para las universidades, entre los que destaca la insuficiencia o precariedad presupuestaria para este tipo de programas,

las actitudes racistas prevalecientes en funcionarios(as) y población en general, la falta de personal capacitado, la rigidez de criterios aplicados por las instituciones para la aprobación de proyectos y asignación de recursos, lo mismo que para la evaluación y acreditación, lo que impide la incorporación de sabios, sabias y conocimientos indígenas en los procesos educativos, entre otros.

Mato afirma que uno de los principales nudos problemáticos que estas experiencias plantean y que se mantiene en debate aún entre quienes reconocen los derechos de los pueblos indígenas, es si para atender tales derechos las universidades “convencionales” deben ampliar sus programas de becas, cupos y apoyos a estudiantes indígenas, si lo que corresponde es crear universidades u otras instituciones de educación superior propias, creadas y gestionadas por los pueblos y organizaciones indígenas o si lo que se debe es interculturalizar toda la educación superior (Mato 2015:25-37). Esta discusión además no es solo pertinente sino también inevitable para hacer avanzar la educación superior en la región.

LOS DERECHOS Y LAS PROPUESTAS INDÍGENAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación desde la perspectiva indígena contiene dimensiones políticas, sociales, físicas, espirituales, culturales y ambientales fundamentales para alcanzar el desarrollo individual y colectivo. Para los pueblos indígenas –afirma María Eugenia Choque, miembro del Foro Permanente de Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas– debe jugar un papel importante en los procesos de reivindicación y defensa de sus tierras y territorios, en los procesos

de cambio, en la formación de nuevos profesionales, en el fortalecimiento de los conocimientos tradicionales, en el respeto de las formas de comunitarias y familiares de aprendizaje y en el desarrollo de una conciencia crítica, política, cultural, social e histórica para el justo resarcimiento de los pueblos (Choque 2015:47).

Los pueblos indígenas han logrado el reconocimiento internacional de un núcleo fundamental de derechos colectivos de los que son titulares por su condición de pueblos, estipulados en diferentes instrumentos como el Convenio 169 de la OIT (1989), la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU (2007), la Declaración de derechos de los Pueblos Indígenas de la OEA(2016).

Entre los derechos indígenas la educación ocupa un lugar de primer orden junto con los derechos al territorio, a la autodeterminación, a la identidad y a la salud.

La educación superior indígena responde a procesos de cambio que se vienen sucediendo en la América Latina, en los cuales la educación tradicional, también llamada convencional, es cuestionada desde sus cimientos por su naturaleza colonial/colonialista.

La “colonialidad” –dice María Eugenia Choque– es el concepto acuñado para referirse “a una forma de dominación fundada en la racionalidad del *ser superior* en el que la civilización occidental asume e impone la lógica racional válida y vigente en todas las esferas de la vida, sin considerar la interlocución con el otro (pueblos indígenas). Esta supuesta superioridad ha sido internalizada en las diferentes relaciones subjetivas, que, a lo largo del proceso cotidiano, producen y reproducen en la vida real”. (Idem:48)

Para los pueblos indígenas no puede haber educación crítica y liberadora, ni puede existir democratización sin descolonización. La descolonización de la educación está asociada a un descentramiento de la visión occidental y a un reposicionamiento de la visión indígena como parte de un mismo proceso educativo.

Este es un tema fundamental que está a la base de la discusión de por qué/para qué interculturalizar la educación superior, pues tiene que ver con la validez de la ciencia y de los conocimientos indígenas y de otros pueblos, con la reivindicación de otros los sistemas y contenidos de aprendizaje y enseñanza como válidos y pertinentes para los propios pueblos y para toda la sociedad. Esto nos lleva al ámbito de otras pedagogías y modos de aprendizaje al que no entraremos en este artículo, pero que son parte de la discusión cuando se trata la educación indígena e intercultural desde una visión de equidad e inclusión no solo de personas sino de culturas y pueblos.

Fernando Sarango, rector de la Pluriversidad Amawtay Wasi del Ecuador, en una reciente publicación de la Universidad Nicaragüense URACCAN, interroga: ¿tienen los pueblos originarios de Abya Yala, su propio paradigma de educación?, a lo que responde caracterizando la educación de pueblos originarios de las grandes civilizaciones como los inkas, los mexicas y los mayas, con sistemas epistémicos que se ubicaban dentro de una lógica de pensamiento comunitario y cósmico cuyo fin supremo era el Sumak Kawsay, Sumaq Qamaña, la Vida Plena, Bien Vivir, Vivir Bien, por lo que la educación de naturaleza comunitaria, humana y práctica de los pueblos originarios, estaba orientada a la solución de problemas concretos.

Después de la invasión europea en América –Aya Yala– continúa Sarango, la educación fue reducida mediante la imposición a “sangre y fuego” de otra lógica de pensamiento y visión del mundo externo, colonial, católico, que desde entonces y bajo el lema de la educación nacional ha sido un canal de blanqueamiento e integración de los pueblos indígenas por parte de los estados nacionales.

A pesar del colonialismo, asegura Sarango –los pueblos originarios poseen un paradigma educativo, centrado en la construcción colectiva y comunitaria del conocimiento para la vida, que persiste gracias a la racionalidad, la intuición y la praxis colectiva que constituye aún hoy en día, *la Matriz Civilizatoria Milenaria de Abya Yala*, muy diferente a la de Occidente y con algunos puntos de encuentro con los paradigmas civilizatorios de Oriente y de África.

Sarango resume en cinco los ejes y desafíos fundamentales de lo que el llama el Paradigma de Abya Yala, los cuales refieren buena parte de lo que es hoy la agenda educativa de las organizaciones indígenas:

- La vigencia y revitalización de la epistemología de los pueblos originarios.
- La descolonización de la educación.
- La armonía entre los saberes universales y los saberes contextualizados.
- La desescolarización de la educación.
- La evaluación y acreditación propias y con perspectiva intercultural. (Sarango 2014: 45 – 46).

Luis Eduardo Maldonado, académico Kiwchua, coordinador de la Cátedra Indígena Intercultural de la Universidad Indígena Intercultural (UII), en un evento

internacional realizado en UNED el año pasado en el marco del XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, aseguraba acerca de este mismo tema, que los conocimientos ancestrales, tradicionales o indígenas forman parte de un amplio debate que tiene que ver con la inviabilidad del modelo capitalista para mantener la vida y asegurar el bienestar de la colectividad.

Es decir, una de las razones por las cuales los conocimientos ancestrales de los pueblos originarios deben asumir centralidad, aún en el contexto de sociedades de predominio occidental como las nuestras, es la urgencia de enfrentar las crisis del sistema: la crisis global, las amenazas del cambio climático, la crisis energética, alimentaria y política; problemas de largo alcance que demandan nuevas respuestas/preguntas, respuestas “otras” ante las cuales la experiencia milenaria de protección y cuidado de la vida y de relación con la naturaleza, realizada como proyecto civilizatorio de los pueblos indígenas, resultan de interés general. Estas respuestas están asociadas a las propuestas indígenas del Sumak Kawsay o Buen Vivir, a la plurinacionalidad de los estados y a la interculturalidad de las sociedades y de la educación.

Desde la perspectiva indígena, la incorporación de los conocimientos ancestrales en la educación superior como uno de los componentes de la interculturalidad, si bien está sustentada en la implementación de los derechos indígenas, este no es el único propósito por el cual se justifica su desarrollo. Por el contrario, su incorporación tiene múltiples propósitos que son de beneficio para toda la sociedad incluyendo la oportunidad de aprender e implementar otras visiones acerca de la vida, de la naturaleza, del poder y de la espiritualidad.

LAS UNIVERSIDADES EN CENTROAMÉRICA: PROPUESTAS COMUNITARIAS

A pesar de la relativa cercanía geográfica y los vínculos geopolíticos históricos de nuestros países, se conocen solo algunas de las experiencias más emblemáticas de educación superior indígena en la región Centroamericana, liderados principalmente por la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe (URACCAN) en Nicaragua que inicia sus actividades desde los primeros años de la década de los noventa y ahora en años recientes, la Universidad Maya IXIL en Guatemala, ambas de naturaleza comunitaria, creadas y tuteladas por los propios pueblos.

La Universidad URACCAN es un referente fundamental no solo para Centroamérica sino en general para América Latina, por la construcción que viene haciendo de un proyecto académico-político con y desde los pueblos indígenas y afros, con una oferta culturalmente pertinente cada vez más amplia, liderando alianzas, diálogos e innovación que la colocan a la cabeza de los procesos de cambio educativo en la región y de redes de educación superior innovadoras como la Red de Universidades Indígenas e Interculturales de Abya Yala (RUIICAY).

La URACCAN es una universidad comunitaria e intercultural creada desde 1995, en el marco del reconocimiento de los derechos humanos y colectivos de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas en el proceso de construcción de las Regiones Autónomas Multiétnicas de Nicaragua (Hooker 2016:57). Se fundamenta en las cosmovisiones y espiritualidades de los pueblos, en la participación de las sabias, sabios, ancianas,

ancianos, médicos tradicionales, autoridades tradicionales en el proceso de aprendizaje, en la interculturalidad y el diálogo de saberes.

Es gestora y ejecutora de nuevas ofertas académicas sustentadas en las cosmovisiones de los diferentes pueblos, en el marco de la internacionalización desarrolla ofertas de posgrado dirigidos a estudiantes indígenas de diferentes países de América Latina, en alianza con otras universidades como la UAIIN de Colombia o la Amwtay Wasi del Ecuador, todas como parte de la Red de Universidades Indígenas e Interculturales de Abya Yala (RUIICAY); impulsora de importantes innovaciones curriculares en el campo de la formación y de la pedagogía, de la investigación y de la extensión universitaria. (Castillo 2015)

Por ejemplo en el ámbito de la investigación, las universidades de la RUIICAY lideradas por la URACCAN, poseen una propuesta metodológica bioética llamada “cultivo y crianza de sabidurías y conocimientos” que “propicia procesos de revitalización, fortalecimiento, recreación de saberes, conocimientos, prácticas, expresiones y representaciones de los pueblos y culturas a través del diálogo intercultural e interepistémico de saberes, encuentros para la siembra y cosecha de sabiduría”. (RUIICAY 2015:7)

Otro aporte fundamental de URACCAN/RUIICAY es el esfuerzo que están realizando para diseñar, validar y lograr reconocimiento en Nicaragua y en América Latina de nuevos criterios de calidad y acreditación con fines de mejora de la educación superior indígena e intercultural, que permita a las agencias nacionales e internacionales de acreditación, contar con criterios pertinentes para evaluar en condiciones de equidad, los programas académi-

cos construidos bajo la óptica intercultural y comunitaria (Hooker 2016) y reducir los sesgos que se presentan al aplicarse a estos programas y universidades, los mismos criterios con que se evalúan los programas y universidades tradicionales, las cuales a pesar de encontrarse inmersas en contextos diversos, continúan respondiendo a intereses políticos y económicos de las clases dominantes occidentalizadas. (RUIICAY 2016:12)

En el caso de Guatemala, a pesar de los Acuerdos de Paz de 1996 y los esfuerzos por crear universidades indígenas en Guatemala, es hasta muy recientemente, en el año 2012, que se tiene noticia de la apertura de la Universidad IXIL, que inicia sus labores en la Región del Quiché, graduando sus primeros técnicos en Desarrollo rural comunitario a inicios del 2014. Es una universidad comunitaria que gestiona su reconocimiento por parte del estado guatemalteco.

En una de las exposiciones realizadas por su actual rector, el Ing Pablo Ceto comenta cómo la Universidad IXIL “fue creada con una fuerte presencia de las autoridades tradicionales, quienes establecieron que la prioridad no sería el campus, ni los edificios ni el presupuesto, sino los conocimientos propios, las sabidurías, que se encuentran en las propias comunidades, en los mayores, en las autoridades tradicionales, pero sin aislarse de los conocimientos que pueden ser aprovechados, de la ciencia y la tecnología occidental moderna”. (Ceto 2015)

La Universidad IXIL posee varios ejes que orientan su proyecto educativo para el buen vivir de todas las comunidades: el desarrollo del territorio, la gestión de los recursos naturales y del medio ambiente con manejo comunitario

y el de la historia, cosmovisión e identidad Maya IXIL. Son ejes orientados al cambio, al cuidado y a la protección de la Madre Tierra, a fortalecer la agricultura Maya y campesina de la región, un proceso de revalorización de lo propio: semillas, abonos orgánicos, prácticas ancestrales. combinándolo con el uso de alguna tecnología ancestral y alguna tecnología de punta a la vez, usándolos según los valores comunitarios, en una perspectiva de diálogo de saberes pero a partir de la cosmovisión indígena como matriz epistémica.

Estas dos experiencias de educación superior gestadas desde los propios pueblos, vinculadas cotidianamente a la vida comunitaria, asentadas en una visión diversa de riqueza milenaria, constituyen referentes obligados por la oportunidad que representan para mirar desde otro lugar la interculturalidad y las posibilidades de una educación superior más acorde con las necesidades de nuestros pueblos y países.

Sin embargo, como se ha comentado en las referencias anteriores, también en las llamadas universidades “convencionales” o mejor “comprometidas”, existen experiencias construidas con la participación de personas indígenas, vinculadas con las comunidades y territorios, que incorporan o definen su currículum a partir de los intereses y derechos de estos pueblos. Son experiencias que van en aumento y que requieren espacios de interlocución como los que han abierto la Universidad Indígena Intercultural (UII-FI) a las universidades convencionales, participantes de la Red de Centros Académicos Asociados (RECAA), y la Universidad Tres de Febrero (UNTREF) mediante la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas de América Latina (Red ESIAL) en la que

participan estas y otras universidades, porque es preciso compartir las reflexiones, los aprendizajes, las propuestas de diálogo y sobre todo los compromisos y las alianzas, para acercarse como caminantes del proceso de cambio en la educación superior en Abya Yala.

*La experiencia de la UNED:
una vinculación en desarrollo.*

La UNED es una universidad pública que inicia su vinculación directa e intencionada con los pueblos indígenas costarricenses hace más de 10 años cuando el Consejo Universitario instala la primera comisión institucional para que hiciera una propuesta de acciones educativas dirigidas a la población indígena nacional y atender de esa manera, solicitudes que ya venían haciendo a la institución, diferentes comunidades de la Zona de Talamanca, en la región Caribe. Esto llevó posteriormente a la firma de un Convenio Marco de Cooperación con la Asociación para el Centro de Capacitación y Desarrollo de Talamanca, Finca Educativa en la que hoy opera el Centro Universitario de Shiroles en Talamanca, único en un territorio indígena en Costa Rica, que atiende en su mayoría estudiantes bribris y cabécares.

De los 34 Centros Universitarios que abarcan todo el país, 11 de éstos se encuentran en áreas de atracción donde existe alguno de los 24 territorios indígenas costarricenses. Además debido a que más de la mitad de la población que se auto identificó como indígena en el último Censo Nacional 2011, habita fuera de estos territorios, también se registran estudiantes indígenas en otros Centros Universitarios.

A la fecha la UNED cuenta con un conjunto de iniciativas –más de 55– que están orientadas a la inclusión de estudiantes, a la investigación y a la extensión universitaria, con una participación de estudiantes y comunidades indígenas que ha ido perfilando un cierto tipo de vinculación bajo el enfoque de los derechos indígenas, asignando recursos crecientes para facilitar el acceso de estudiantes indígenas a sus programas y servicios y para atender solicitudes comunitarias de acompañamiento en proyectos de extensión y de investigación en distintas áreas.

Con respecto a las acciones de inclusión de estudiantes, puede decirse que la UNED es la universidad de mayor matrícula indígena en el país, con un total de 240 estudiantes auto identificados como tales, mediante preguntas puntuales que se hacen a los estudiantes de nuevo ingreso, a fin de darles apoyos específicos y seguimiento académico cuando así lo requieren.

En el 2013 el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) aprobó un Plan Quinquenal Para Pueblos Indígenas (PPIQ) elaborado por cuatro de las cinco universidades públicas, como Salvaguarda Indígena para obtener un préstamo del Banco Mundial para el mejoramiento de la educación superior. Con ese propósito la UNED incrementó y fortaleció una serie de acciones que ya venían desarrollándose por parte de diferentes instancias institucionales, por ejemplo en materia de becas, orientación vocacional e información universitaria.

También se deben incluir esfuerzos de investigación de contexto, en los que se han identificado necesidades de capacitación técnica y posibilidades de empleo para estudiantes indígenas en las diferentes regiones del país y un estudio evaluativo recién conocido, realizado por el

Centro de Investigación Institucional acerca de la pertinencia cultural de los servicios y productos de la UNED dirigidos a estudiantes indígenas, con el propósito de construir indicadores de pertinencia cultural.

Otro de los esfuerzos de esta macro iniciativa es la producción de materiales de divulgación de carreras y servicios elaborados en formato de video en los distintos idiomas indígenas, con una fuerte participación de los propios estudiantes indígenas.

Estas producciones se suman a la ya de por sí extensa lista de producciones de audio y video –más de 100– que la UNED ha puesto a disposición de la población nacional y principalmente de las propias poblaciones indígenas quienes han querido registrar en los últimos años, algunas de sus prácticas culturales para conocimiento y aprendizaje de sus nuevas generaciones (estos materiales pueden ser consultados en la página <http://audiovisuales.uned.ac.cr/mediateca/>).

Mediante la extensión universitaria la UNED ha ofrecido varias ofertas curriculares con pertinencia cultural, por ejemplo se tienen dos promociones del Técnico de Gestión Local para Pueblos Originarios, tres promociones del Curso Centroamericano de Gobierno y Políticas Públicas desde la Cosmovisión Indígena y un numero cada vez mayor de actividades de promoción cultural realizadas en estrecha colaboración con estudiantes y comunidades de los diferentes territorios; actividades que se llevan a cabo tanto en las propias comunidades como en los diferentes Centros Universitarios.

A nivel de carreras conducentes a títulos, la UNED participa de una importante iniciativa interuniversitaria que se encuentra en su segunda promoción, consistente

en un Bachillerato para Primero y Segundo Ciclo con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar (Siwä Päkó) que se ofrece en forma colaborativa con la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional.

También a nivel de la investigación, la UNED cuenta con una línea específica denominada “*Pensamiento, institucionalidad y luchas indígenas*” que es desarrollada por el Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (CICDE). Dentro de esta línea de trabajo, se llevó a cabo una investigación para reconstruir la memoria común y la historia desde las voces de sus protagonistas, de la lucha por la cedulación como costarricense del pueblo Ngäbe, conocido como Guaymi, transfronterizo con Panamá, el cual debió llevar a cabo una lucha frente al estado de Costa Rica entre 1990 y 1991 para reivindicar su derecho a la ciudadanía nacional, considerada por ellos como un paso previo, fundamental, para levantar otras luchas de mayor significado cultural como la del derecho al territorio, a la educación y a la salud intercultural.

Actualmente una segunda investigación está orientada a registrar la memoria y documentar la historia de recuperaciones del territorio indígena de Salitre, luego del persistente incumplimiento de los compromisos adquiridos por el Estado, lo que ha devenido en situaciones de conflicto y actos de violencia que exacerban las actitudes racistas de la población no indígena.

Una característica de estas iniciativas , que representa un gran avance para la UNED, es que tanto en los programas de formación técnica y profesional como en la extensión e investigación, se da la participación de personas mayores o de liderazgos en relaciones de codocencia

y de coinvestigación. Esto es posible gracias a la flexibilización de normativa y procedimientos para la contratación de mujeres y hombres indígenas con un amplio reconocimiento comunitario, aunque carezcan de títulos universitarios, quienes integran los equipos académicos de estos programas participando directamente en la toma de decisiones concernientes a cada iniciativa.

En el nivel de las alianzas y de los vínculos institucionales, uno de los más importantes ha sido la relación con la Universidad Indígena Intercultural (UII) del Fondo Indígena, dentro de la cual se llevó a cabo el curso de gobernabilidad y políticas públicas antes mencionado, que tuvo estudiantes de 16 pueblos indígenas de Centroamérica y se hizo de manera cogestionada con el Consejo Indígena de Centroamérica (CICA).

Mediante el vínculo con la UII la UNED ha participado de espacios académicos invitada por la RUIICAY, que integra a nueve universidades indígenas de América Latina y con la Cátedra Indígena de la UII, la cual aglutina a más de cuarenta sabios y sabias indígenas de América Latina.

En el marco de la Red ESIAL, también ya mencionada, la UNED comparte espacios de interlocución con más de 34 universidades que tienen iniciativas de vinculación con pueblos indígenas en América Latina.

Solo mediante esas múltiples relaciones es posible valorar los cuestionamientos, los avances y sobre todo los desafíos, las deudas, los pendientes, los propios esquemas de pensamiento, así como las oportunidades de innovar, complementar, colaborar y cambiar.

Lo anterior permite afirmar más de 10 años de experiencia de la UNED impulsando esfuerzos de relación respetuosa

con los pueblos y territorios de los ocho pueblos originarios de Costa Rica, con valiosos acercamientos a otros pueblos, organizaciones y universidades indígenas de Centroamérica y de América Latina.

Si bien la UNED es hoy reconocida por el vínculo que ha venido construyendo con los pueblos indígenas, está claro que los avances son todavía muy limitados a programas y proyectos específicos; aunque ofrece mayores posibilidades de acceso que otras universidades, las dificultades económicas, de transporte, las grandes o complicadas distancias que deben recorrer las y los estudiantes indígenas para asistir a tutorías, el falta de acceso a la internet, las limitaciones para comprender la materia y la falta de tutorías para algunos cursos que se señalaron en un estudio reciente (CIEI 2016) continúan excluyendo y obstaculizando la permanencia y el éxito del estudiantado indígena.

Además, los sesgos de carrera son evidentes cuando una abrumadora mayoría cursa solo programas de educación; cuando los conocimientos indígenas se consideran solo para ofertas exclusivas hacia esos pueblos, sin permear el currículum general, el cual sin duda constituye el núcleo duro de cualquier cambio trascendente hacia la interculturalización de la institución.

Superar las limitaciones indicadas, entre otras que deben contemplarse, es parte del desafío, un desafío que tiene a su favor la voluntad de las autoridades y de la comunidad universitaria, expresada en varios acuerdos de Congreso, del Consejo Universitario, del Consejo de Rectoría y en los Lineamientos de Política Institucional (Zúñiga 2013:34-37).

COMENTARIO FINAL: DEMOCRATIZAR / INTERCULTURALIZAR / DESCOLONIZAR

El desafío de democratizar la educación superior lejos de reducirse se ha ampliado, no solo por el hecho de que la universidad como institución mantiene todavía barreras de inclusión para los sectores sociales de menores ingresos que soportan una cadena de inequidades en todos nuestros países, sino también por la falta de reconocimiento de la diversidad y la diferencia cultural que desconoce y subestima a gran cantidad de pueblos y culturas originarias, que soportan todavía las históricas relaciones de colonialidad y racismo persistentes.

Estas relaciones de colonialidad fueron establecidas según Anibal Quijano (2014) mediante un patrón de clasificación social gestado por el capitalismo desde el “descubrimiento de América”, basado en la etnia, el género y la clase social, lo que ha configurado una modernidad caracterizada por relaciones intersubjetivas de dominación – subordinación a partir del color de la piel, las cuales pasan inadvertidas para la mayoría de la población al ser parte del “sentido común” y los imaginarios prevalecientes. (Mato: 2015:19)

A pesar de los avances institucionales, constitucionales y a la diversidad declarada que registran varios países en la región, por ejemplo las leyes en Colombia (1993 hasta la actualidad), los Acuerdos de Paz en Guatemala (1996), la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (2007), la Constitución Política del Ecuador (2008) y la reforma a la Constitución de Costa Rica en su artículo primero para declara al país Multilingüe y Pluricultural

(2014), el racismo y la colonialidad alimentan las relaciones sociales en América Latina.

El desafío democrático no es únicamente la inclusión de estudiantes, sino la inclusión de visiones, prácticas culturales, sabidurías y conocimientos ancestrales, identidades y propuestas de cambio de los diferentes pueblos, principalmente indígenas y también afros, que demandan no solo su derecho a existir, sino a desarrollar sus planes de vida y proyectos de futuro.

Este desafío ha sido planteado desde un posicionamiento político de los sectores y pueblos que han sufrido la destrucción sistemática y la subvaloración de los conocimientos propios por la hegemonía del pensamiento occidental y del colonialismo europeo en lo que Boaventura de Sousa Santos llama un “epistemicidio”. (2010:8)

En el contexto actual la noción de interculturalidad es polisémica, con un amplio espectro de significados que incluye desde formas de renombrar al multiculturalismo de procedencia anglosajona cuyo principal contenido es la tolerancia a la diferencia donde la cultura dominante tolera subalternizando a las “otras” diferentes; las visiones folklorizadas con las que los estados nacionales han fomentado el desarrollo de lo local; hasta los planteamientos de diálogo con equidad como ejercicio de una nueva ciudadanía cultural, más asociada a la autodeterminación y a la autonomía de los pueblos, como ha sido construida desde los pueblos indígenas.

En esa perspectiva, el enfoque intercultural debe entenderse como algo “más que la coexistencia entre culturas distintas y se centra en el diálogo y la interacción cultural, en un plano de igualdad real, lo que implica una

reflexión y acción, también real, sobre los factores ideológicos y estructurales que conllevan desigualdad y racismo”. (Besalú citado por Cunningham 2008:10)

Las experiencias de educación superior en Centroamérica reproducen las deudas, las ausencias, los atropellos; también las propuestas, demandas e innovaciones de los propios pueblos originarios, y también los avances y esfuerzos de las universidades comprometidas con una visión del desarrollo y de la educación con identidad, todo lo cual plantea un complejo, diverso y rico panorama que demanda alianzas, diálogos académicos, apoyos mutuos, relaciones colaborativas y reconocimientos diversos, para democratizar la educación con calidad y pertinencia, asociadas indiscutiblemente con la diversidad epistémica y el diálogo intercultural.

Entre los nudos del desafío de interculturalizar la educación superior y las universidades está la de incluir con equidad sin subalternizar otras voces, otra historia, otras verdades desde la validez de otros conocimientos provenientes de las sabidurías milenarias, otras espiritualidades y formas de relación con la naturaleza, desde la perspectiva de quienes han permanecido excluidos o etiquetados con la “otredad”.

Esta noción de interculturalidad fomenta el cuestionamiento del proyecto moderno, capitalista, de mercado y occidental frente al cual se otras voces, plantean otras opciones políticas como la del Buen Vivir/Vivir Bien y otras versiones de Estado, de gobierno y de democracia.

La interculturalidad expresa en ese sentido, la construcción germinal de los elementos centrales de una disputa de proyectos societales que están tensionando a

América Latina (Viaña 2011:350) y que emplazan también a las universidades.

Otro nudo se presenta con las formas de vinculación comunitaria, con la participación real de las comunidades y territorios en la definición de las ofertas y servicios educativos y en el uso de los idiomas propios en las diferentes tareas.

Es preciso conocer y apoyar las experiencias avanzadas en la región, que sean referentes y aporten sus lecciones aprendidas tendiendo puentes con otras universidades comprometidas con los derechos educativos de los pueblos indígenas y afros, interesadas en permear su currículum universitario con la diversidad cultural.

También se requiere compartir con mayor profundidad las reflexiones y propuestas de educación superior indígenas de los diferentes países y contextos, distinguiéndolas y acercándolas a la nociones de interculturalidad/descolonización como diálogo epistémico, colaborativo y cogestionado con la participación directa y plena de académicos, sabios, sabias y liderazgos provenientes de los propios pueblos.

La calidad de la educación superior ha de ser permeada con los criterios e indicadores de la pertinencia cultural y las universidades han de proveer presupuestos para llevar a la práctica planes de acción orientados por los principios de la educación superior intercultural si se pretende verdaderamente, cumplir los compromisos asumidos desde hace casi un siglo con la democratización de la educación superior.

En resumen, plantear la interculturalidad de la educación y la interculturalización de las universidades tiene múltiples implicaciones prácticas, entre las que podrían mencionarse las siguientes:

- La interculturalidad es un concepto ambiguo con diferentes usos y significados, por lo tanto cada institución debe definir cómo entenderla y cómo construirla colectivamente para que sea pertinente y realizable.
- Más que un concepto a aplicar, la interculturalidad remite a una actitud, a una visión pluralista, a nuevas formas de relación sin dominar, colonizar ni subalternizar, que permitan lidiar con las diferencias que han sido negadas históricamente y que requieren reposicionarse, reconocerse y fortalecerse.
- No es un punto de partida sino un punto de llegada, un horizonte de sentido que en su proceso de construcción demanda cambios, innovaciones y esfuerzos que atraviesan no solo las estructuras, las normas, los procedimientos, sino las personas, las subjetividades, la cultura institucional.

Finalmente, es oportuno concluir con una cita que hace la Dra Alta Hooker de la Dra Mirna Cunningham, ambas rectora y exrectora de la URACCAN acerca del tema de de la educación intercultural.

“Educar es transformar, modificar, desarrollar. Educar interculturalmente es desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia, donde nadie se sienta en posición de la verdad, en depositario o receptáculo único y universal de la verdad. La educación a de servir para modificar actitudes con respecto a la diversidad cultural y para revisar y transformar nuestros componentes culturales. La educación intercultural parte del hecho sociológico de la existencia de diferentes grupos culturales”. (Cunningham citada por Hooker Idem:50)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acebedo Tarazona, Á: A cien años de la Reforma de Córdoba, 1918 – 2018, La época, los acontecimientos, el legado (sf). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3797042.pdf> última entrada 6/10/2016.
- Castillo, L. (2015). La educación indígena intercultural en las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua: la experiencia de la Universidad URACCAN, Panel Experiencias indígenas de educación superior: propuestas y desafíos, Encuentro Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: resistencias, rupturas y pluralismos en la educación superior. Sabanilla, Paraninfo Daniel Oduber Quirós, Universidad Estatal a Distancia en el marco del XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología ALAS 2015 <https://www.youtube.com/watch?v=NwhykKAbUOQ>.
- Castro, S y R, Grosfoguel. (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel (comp) Bogotá, Siglo del Hombre Editores. <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>.
- Ceto, P. (2015). Estudio y Práctica del Pensamiento Maya Ixil para el buen vivir: La experiencia de la Universidad Ixil, Guatemala, Panel Experiencias indígenas de educación superior: propuestas y desafíos, Encuentro Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: resisten-

cias, rupturas y pluralismos en la educación superior. Sabanilla, Paraninfo Daniel Oduber Quirós, Universidad Estatal a Distancia en el marco del XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología ALAS 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=J6uXFtYIYBo>

CIEI. (2016). Evaluación de la pertinencia cultural de los servicios y productos de la UNED dirigidos a estudiantes indígenas. Informe Evaluativo Final, Centro de Investigación Institucional, Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, Priscila Carvallo (inv) s/e.

CONARE. (2013). PPIQ Plan para Pueblos Indígenas. Xinia Zúñiga (coord.). [http://www.tec.ac.cr/eltec/PMI/Salvaguada%20Indigena/Plan%20para%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas%20Quinquenal%20\(PPIQ\)/Plan%20para%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas%20-CONARE%202013%20final.pdf](http://www.tec.ac.cr/eltec/PMI/Salvaguada%20Indigena/Plan%20para%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas%20Quinquenal%20(PPIQ)/Plan%20para%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas%20-CONARE%202013%20final.pdf)

Última entrada 1071072016.

Cunningham, M. (2008). *Educación Indígena, interculturalidad y Desarrollo Autónomo*. La Paz, Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe-Centro para la Autonomía y Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Choque, M. (2015). “Educación superior indígena basada en saberes y conocimientos propios en Bolivia” en Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: contextos y desafíos, Daniel Mato coord. Buenos Aires EDUNTREF.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder* Montevideo Ediciones Trilce.

Hooker, A. (2016). “La Red de Universidades Indígenas y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY)” en Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos, Daniel Mato (coord.). Buenos Aires: EDUNTREF

- Lander, E. (1993). La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas*. Eduardo Lander (comp) Buenos Aires. CLACSO.
- Maldonado, L. (2015). “Los conocimientos tradicionales y la educación superior en América Latina y el Caribe”, Conferencia inaugural en el Encuentro Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: resistencias, rupturas y pluralismos en la educación superior. Sabanilla, Paraninfo Daniel Oduber Quirós, Universidad Estatal a Distancia en el marco del XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología ALAS 2015 <https://www.youtube.com/watch?v=AYEHtsKuBzU>.
- Mato, D. (2015). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: contextos y desafíos, Buenos Aires EDUNTREF.
- Miranda, E. (2014). Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR: a 400 años de la universidad en la región, Córdoba-Argentina, Navaja Editor.
- OEI. (2008). Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Conferencia Regional de Educación Superior 2008, <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>. Última entrada 5/10/2016
- Quijano, A. (2014). “Colonialidad del poder y clasificación social” *En Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires, CLACSO Colección Antologías <http://www.estadonacion.or.cr/educacion2015/assets/cap-4-ee-2015.pdf> última entrada 5/10/2016.
- Sarango, L. (2014). El Paradigma Educativo de Abya Yala: continuidad histórica, avances y desafíos. Managua URACCAN.

- Tünnermann, C (2008) La Reforma de Córdoba, Vientre fecundo de la transformación universitaria. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/03tunn.pdf>. Última entrada 5/10/ 2016.
- UNED. (2013). Elementos para la definición de un Marco Institucional para la Vinculación de la UNED con Pueblos Indígenas, Xinia Zúñiga (coord) s/e.
- Universidad IXIL. (2014) ¿Por qué la universidad IXIL? Estudio y práctica del pensamiento Maya IXIL para el Buen Vivir. http://www.uitc-edu.org/fileadmin/user_upload/Imagenes/FOTOS_Newsletter/mai_2014/Universidad_Ixil_2014_Por_que_la_Universidad_Ixil.pdf última entrada 10/10/2016.
- URACCAN-CNU-UII. (2016). Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior Intercultural. Hacia la construcción de confianza para su fortalecimiento, Managua, s/e.
- Viaña, J. (2011). Reconceptualizando la Interculturalidad En Estado del Debate sobre los derechos de los pueblos indígenas. Construyendo sociedades interculturales en América Latina y El Caribe, La Paz Fondo Indígena.
- Walsh, C. (2005). Pensamiento Crítico y Matriz (de)colonial, reflexiones latinoamericanas, Catherine Walsh (ed) Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ediciones Abya Yala.
- Zúñiga, X. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas: experiencias, interpelaciones y desafíos para la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, En Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos, Daniel Mato (coord.) Buenos Aires EDUNTREF.