

Documento de apoyo para la reunión de seguimiento de la
Conferencia Regional de Educación Superior (CRES+5)

Eje 2: Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina y el Caribe

Este documento fue encargado por UNESCO IESALC como parte del informe preparatorio para la CRES+5, con un capítulo dedicado a cada uno de sus doce ejes. Este capítulo se proporciona por separado para facilitar su consulta en la web del evento.

Esta versión es un borrador final del documento. La versión final de este capítulo se podrá encontrar en [UNESDOC](#), como parte del informe: Roser-Chinchilla, J. & Galán-Muros, V. (Eds.) *Avances, retos y prioridades para la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO IESALC.

Cita sugerida:

Ceserani, F. (2024). Eje 2: Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina y el Caribe. Roser-Chinchilla, J. & Galán-Muros, V. (Eds.) *Avances, retos y prioridades para la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO IESALC.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Índice

| | |
|---|---|
| 1. Resumen de la Declaración de Córdoba y Plan de Acción CRES 2018 – 2028 | 2 |
| 2. Avances y tendencias | 2 |
| 3. Retos pendientes..... | 4 |
| 4. Prioridades hasta 2028..... | 6 |
| Referencias..... | 8 |

1. Resumen de la Declaración de Córdoba y Plan de Acción CRES 2018 – 2028

Durante el Congreso Regional de Educación Superior (CRES) que tuvo lugar en 2018 en Córdoba, Argentina, se forjaron acuerdos y principios para abordar los desafíos inherentes a la educación superior en América Latina y el Caribe (ALC) en relación con la diversidad cultural y la interculturalidad. Más en detalle, en el marco de la Declaración de Córdoba, se enfatizó la necesidad de eliminar la discriminación, garantizar los derechos de los grupos marginados y promover la diversidad cultural. Se resaltó la importancia de transformar las Instituciones de Educación Superior (IES) para incorporar las perspectivas de las comunidades indígenas y afrodescendientes, así como de aplicar efectivamente sus derechos, educar contra el racismo y facilitar el aprendizaje de sus lenguas. Además, se subrayó la relevancia de que las políticas públicas e institucionales reconozcan y valoren las experiencias de estas comunidades, impulsando la inclusión y la equidad en la educación superior.

Además de lo anterior, se plasmaron diversas metas y estrategias en tres de los objetivos del Plan de Acción, los cuales se derivaron de la Declaración de Córdoba. Estos objetivos abogaron por (i) la aplicación eficaz de instrumentos a nivel nacional, regional e internacional que protejan los derechos de comunidades indígenas, afrodescendientes y otros grupos que suelen enfrentar discriminación, (ii) la promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y respetuosas, principalmente enfocándose en la incorporación de estos principios en los proyectos institucionales de las IES, (iii) y la integración de un enfoque intercultural con equidad en los programas de formación de todas las carreras, con especial atención a la formación de docentes para todos los niveles del sistema educativo.

2. Avances y tendencias

Desde 2018, se ha constatado un aumento en el número de estudiantes y profesionales universitarios que provienen de pueblos indígenas, afrodescendientes y otros grupos de población que a menudo enfrentan discriminación (UNESCO, CEPAL & UNICEF, 2022). No obstante, es esencial destacar que este crecimiento es más pausado en relación con el resto de la población, lo que da lugar a un aumento constante en la desigualdad (UNESCO, CEPAL & UNICEF, 2022). En específico, la disparidad en el acceso a la educación superior entre la población indígena y la no indígena en ALC

fue de aproximadamente 25 puntos en 2015 y se amplió a 32 puntos en 2019 (UNESCO, CEPAL & UNICEF, 2022). Por ejemplo, en Bolivia, el 37,9% de las personas que se autodenominan no indígenas accedió a la educación superior, una proporción significativamente mayor que el 14,7% de las que sí se identifican como indígenas (Universidad Católica Boliviana & Instituto de Investigaciones Socioeconómicas, 2021).

A pesar de que, como se examinará en la siguiente sección, los desafíos son numerosos, cabe subrayar que ciertas IES y gobiernos en ALC han impulsado recientes políticas de apoyo a estos colectivos, como ilustran los siguientes ejemplos.

Las IES en Brasil destacan por sus políticas de acción afirmativa en favor de la comunidad afrodescendiente e indígena (Castillo Guzmán y Ocoró Loango, 2021). La efectividad de iniciativas como las cuotas étnico-raciales y programas de acceso universitario como el ProUni (Veras et al., 2022) se refleja en el aumento de estudiantes afrodescendientes a partir de 2016, llegando a su punto máximo en 2018, año en el cual, por primera vez, superaron en cantidad a los estudiantes blancos (Secretaría General Iberoamericana, 2020). A pesar de representar la mayoría (56,1%) de la población total en Brasil en 2022 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2023), resulta destacado observar que la presencia de afrodescendientes en instituciones universitarias se limitó al 48,3% en ese mismo año, incluyendo tanto las públicas como las privadas (O Globo, 2023). Además, a pesar de que en 2019 el 49% de los estudiantes en IES, ya sea en el ámbito público o privado, eran afrodescendientes, para el año 2022, según el IBGE, la proporción de matrículas de esta comunidad ha disminuido al 48,3%, resaltando la vulnerabilidad de los logros alcanzados.

En Chile, sobresalieron avances normativos para fomentar la creación de universidades indígenas interculturales, como lo evidencian las modificaciones de 2018 a la Ley N° 21.094 sobre Universidades Estatales. Frente a la falta de implementación de este proyecto, en abril de 2023 se consiguió la aprobación de la Resolución 580 por parte de la Cámara de Diputados, instando al Presidente de la República a respaldar urgentemente dicha iniciativa.

Asimismo, diversas IES en Chile sobresalieron al impulsar diversas iniciativas afirmativas, como el establecimiento de la Escuela de Verano Indígena (EVI) en 2023, ahora en su segunda edición, cuyo principal objetivo es difundir y fomentar la educación superior entre estudiantes que residen en comunidades rurales indígenas (Báez et al., 2023). En este contexto, la Universidad de Chile (UC)

anunció en 2022 su compromiso de celebrar el Día de la Interculturalidad cada 25 de octubre y lanzó en 2021 el Programa de Interculturalidad para impulsar un cambio cultural profundo en su entorno universitario a través de seis iniciativas estratégicas. Por ejemplo, la iniciativa "Admisión" busca incrementar significativamente la matrícula de estudiantes indígenas y afrodescendientes mediante la forja de asociaciones con organizaciones centradas en la interculturalidad, el desarrollo de plataformas digitales para estimular el interés de estas comunidades en cursar estudios en la UC, y la realización de un análisis minucioso de las necesidades, obstáculos y desafíos percibidos por los posibles postulantes, junto con otras líneas de acción (UC, 2022). Sumado a esto, en octubre de 2019, la UC asumió el compromiso de implementar la "Política universitaria para avanzar en la incorporación de los pueblos indígenas, sus culturas y lenguas", la cual contempla estrategias y acciones concretas para incorporar criterios de interculturalidad en la comunidad universitaria (UC, 2019).

Por último, México sobresale con un notable incremento en la creación de IES interculturales en los últimos años. Actualmente, el país cuenta con dieciséis IES indígenas oficialmente reconocidas, y de estas, cinco fueron fundadas entre 2021 y 2023. Entre las recientes incorporaciones se encuentran la Universidad Intercultural de Baja California en 2021, la Universidad del Pueblo Yaqui en el estado de Sonora en 2022, la Universidad Intercultural Del Estado de Guerrero en 2022, la Universidad Intercultural de Colima en 2022 y la Universidad Intercultural de Tlaxcala en 2023 (Gobierno de México, 2024).

3. Retos pendientes

A pesar del interés existente en impulsar procesos de interculturalización en la educación superior regional, este propósito se ve obstaculizado por diversas resistencias, lo que dificulta la consecución de resultados sostenibles y a largo plazo (Vargas Moreno, 2019). Además, las experiencias positivas mencionadas a menudo surgen en conflicto con las estructuras establecidas por las instituciones educativas, y como consecuencia, las necesidades y solicitudes de las comunidades indígenas y afrodescendientes se pasan por alto (UNESCO, 2020).

Es importante señalar que las IES interculturales oficialmente reconocidas son bastante escasas en muchos países de la región. Por ejemplo, solo cuatro instituciones de este tipo han sido reconocidas en Perú y Bolivia (de un total de 142 y 55, respectivamente), dos en Nicaragua y solo una tanto en

Ecuador como en Guatemala (Antileo, 2022; Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, 2019). Esto contrasta con las extensas poblaciones que se identifican como indígenas. En Guatemala, por ejemplo, según los datos de 2022, la población indígena representa el 43,7% del total, seguida por Bolivia con un 41% (International Work Group for Indigenous Affairs, 2022a, 2022b).

Otra preocupación significativa se relaciona con la persistencia de actitudes discriminatorias y racistas, tanto dentro como fuera de los entornos universitarios (Mato et al., 2020). Además, el establecimiento de universidades interculturales no siempre implica la erradicación de todos los factores que generan racismo, sexismo, xenofobia y otras formas de intolerancia y discriminación. Por ejemplo, un estudio sobre la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) en México señaló que en 2019 el 21,4% de las mujeres y el 17,4% de los hombres habían experimentado discriminación en la UIET (Mato et al., 2020). Además, el 23% informó de prácticas de racismo, particularmente dirigidas hacia las poblaciones indígenas (29,4%) y las personas homosexuales (8%) (Mato et al., 2020).

De forma análoga, algunos casos señalados evidencian que la mera creación de IES interculturales no garantiza por sí sola una educación superior inclusiva y de calidad para individuos pertenecientes a comunidades indígenas y afrodescendientes. En Perú, varias IES han sido objeto de preocupación, ya que, a pesar de su denominación "intercultural", enfrentan críticas internas debido a la falta de cumplimiento de aspectos clave de la interculturalidad, como la ausencia de integración de lenguas, epistemologías, saberes, formas de aprendizaje y experiencias de colaboración intercultural (Torres Lezama, 2023). Esta realidad se replica en otros países de ALC (Antileo, 2022), como en Brasil, donde, a pesar del crecimiento de estudiantes afrodescendientes e indígenas en la educación superior, el contenido curricular no ha progresado al mismo ritmo, manteniendo una perspectiva subyacente de carácter eurocéntrico (Veras et al., 2022). Además, algunas universidades se comprometen a brindar formación intercultural, pero no la integran en todas las carreras (UNESCO, 2020). Un ejemplo de ello es la creación en 2018 de la Subdirección de Pueblos Originarios en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas en la Universidad de Chile, una iniciativa universitaria integral de interculturalidad que, aunque sea destacable en sí misma, se encuentra restringida al ámbito de las ciencias físicas y matemática.

En las consultas públicas de la UNESCO IESALC entre octubre y noviembre de 2023 como parte de la preparación para la CRES+5, se identificó como uno de los desafíos principales la ejecución deficiente o incompleta de las iniciativas vinculadas a la diversidad cultural e interculturalidad. Como ilustración, en Argentina durante 2021, la Cátedra UNESCO encabezó un proyecto para actualizar la Ley de Educación Superior y garantizar los derechos educativos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, el cual obtuvo respaldo unánime en un Plenario del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Sin embargo, el proyecto de modificación de la ley no fue presentado para su consideración en el Congreso Nacional (Mancinelli et al., 2023). Adicionalmente, las consultas revelaron los diversos retos vinculados al bilingüismo, incluyendo la carencia de docentes con competencias lingüísticas adecuadas tanto en la educación superior como en la educación básica, la falta de material didáctico en lenguas indígenas, la presencia continua de actitudes discriminatorias y prejuicios lingüísticos, y la brecha temporal que surge cuando los estudiantes inician su educación en una escuela bilingüe en la primaria y luego la continúan en castellano. Estas deficiencias contrastan con las demandas actuales, ya que datos recientes indican un aumento en la población que habla lenguas indígenas en los países de ALC (López-Calva, 2019). En el caso de Perú, por ejemplo, en 2021, el 16,3% de la población tenía como lengua materna una lengua indígena (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2021).

Entre otros desafíos, también destacan la carencia de investigaciones y datos sobre las poblaciones indígenas y afrodescendientes por parte de los Ministerios de Educación nacionales (UNESCO, 2020), así como la insuficiencia de respaldo presupuestario y la participación limitada de estas comunidades en la gestión y formulación de políticas interculturales en las IES y otras entidades públicas (Antileo, 2022). Estas y otras restricciones dificultan la formulación de políticas públicas adecuadas, generando un impacto adverso en estas poblaciones y consecuencias negativas en todo el sistema educativo (UNESCO, 2020).

4. Prioridades hasta 2028

En síntesis, para lograr una transformación sustancial en la educación superior regional en cuanto a diversidad cultural e interculturalidad, es crucial aplicar de manera más concreta y holística los

principios de la CRES 2018. Aunque la Declaración de Córdoba y su Plan de Acción son valiosos, por sí solos no son suficientes. Para una perspectiva integral y sostenible, es esencial ir más allá de las palabras y arraigar la interculturalidad en las prácticas institucionales, extendiéndolo más allá de la educación superior, considerando la complejidad del desafío (Mato et al., 2020).

Mayor desarrollo del plan de acción

Para fortalecer áreas clave, es esencial priorizar acciones con indicadores claros. Actualmente, el Plan de Acción carece de acciones específicas, limitándose a estrategias, lo que resulta en la falta de medidas concretas. Cada estrategia debe vincularse a una acción específica para lograr una implementación efectiva, como la creación de plataformas digitales y aulas bilingües a nivel latinoamericano, junto con talleres y diálogos digitales que fomenten la interculturalidad.

Formación del funcionariado y del personal docente e investigador

Es crucial que los Estados, instituciones educativas y universidades implementen medidas concretas para prevenir y abordar el racismo y la discriminación racial. Esto incluye el desarrollo de protocolos y programas de capacitación para erradicar estas problemáticas arraigadas en la formación educativa. También se propone la inclusión de personas de pueblos indígenas y afrodescendientes en las plantillas de personal de los gobiernos y otros actores relevantes.

Concienciación en interculturalidad y no discriminación

Es esencial generar conciencia sobre la interculturalidad, la diversidad cultural y la lucha contra el racismo. Para lograrlo, es necesario implementar campañas educativas dirigidas a diversos sectores, con un enfoque especial en funcionarios públicos y actores del sistema educativo.

Implementación de objetivos concretos

Es esencial integrar activamente la diversidad cultural en entornos académicos y prácticas institucionales, asegurando una supervisión efectiva para implementar políticas que desarrollen la interculturalidad en la educación superior. Esto incluye la innovación curricular que incorpora lenguas, epistemologías y conocimientos de pueblos indígenas y afrodescendientes en los planes de estudio.

Fomento de diálogos y participación activa

Es esencial desarrollar políticas públicas que fomenten la colaboración entre instituciones de educación superior y comunidades indígenas y afrodescendientes, mediante foros y consultas a nivel regional y nacional. El objetivo es facilitar la participación activa de estos pueblos, propiciar diálogos sobre sus cosmovisiones, valores, conocimientos y formas de aprendizaje, adaptando las políticas a contextos específicos.

Liderazgo institucional inclusivo

Adicionalmente, es imperativo fomentar y respaldar la presencia y desarrollo de líderes capaces de comprender, respetar y gestionar de manera efectiva la diversidad cultural, especialmente en roles ejecutivos o de alto nivel en las instituciones de educación superior. Esto conlleva la creación de un entorno donde se valore y aplique la interculturalidad en la toma de decisiones y la gestión de equipos, contribuyendo así a una mayor inclusión y comprensión de las diversas perspectivas culturales.

Referencias

- Alfano, B. (2023, 8 de junio). 4,1 milhões em 2022: IBGE aponta queda na proporção de universitários negros. *O Globo*. <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/06/proporcao-de-universitarios-negros-cai-pela-primeira-vez-desde-2016.ghtml>
- Antileo, E. (2022). *Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380773>
- Báez, J.P., Chamorro, K., Curilem Saldías, M., Espinosa Curilem, C., Fuenzalida Artigas, A., Jerez Yáñez, J., Ñancupil Quirilao, I., Sáez Hueichapan, D., Salamanca Ríos, S., Sepúlveda Cordero, C. (2023). *Informe Escuela de Verano Indígena EVI 2023, 23-24 enero 2023, Nueva Imperial*. <https://pueblosindigenas.ing.uchile.cl/wp-content/uploads/2023/04/Informe-Escuela-de-Verano-Indigena-2023-comprimido.pdf>
- Castillo Guzmán, E., & Ocoró Loango, A. (2021). Educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes. Una lectura sobre las acciones afirmativas en Brasil y la etnoeducación universitaria en Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 767-792. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/359>
- Gobierno de México. (2024). *Universidades Interculturales*. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/interculturales.html>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda*. Agência de Notícias – IBGE. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>

- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021). *Perú: Estado de la Población en el año del Bicentenario*.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1803/libro.pdf
- International Work Group for Indigenous Affairs. (2022a). *The Indigenous World 2022: Bolivia*.
<https://www.iwgia.org/en/bolivia/4662-iw-2022-bolivia.html>
- International Work Group for Indigenous Affairs. (2022b). *The Indigenous World 2022: Guatemala*.
<https://www.iwgia.org/en/guatemala/4668-iw-2022-guatemala.html>
- López-Calva, L. F. (2019). *La sabiduría en nuestras palabras: la protección de las lenguas indígenas en América Latina y el Caribe*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
<https://www.undp.org/es/latin-america/blog/graph-for-thought/la-sabidur%C3%ADa-en-nuestras-palabras-la-protección-de-las-lenguas-ind%C3%ADgenas-en-américa-latina-y-el-caribe>
- Mancinelli, G., Bañay, A. M., Mato, D., Rieznik, M. L., Cachambi Patzi, N. E., Ocoró Loango, A., & Martínez, E. R. (2023). Racismo y Educación Superior en Argentina. *Revista Educación Superior y Sociedad*, Vol. 35(1), 396-425. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v35i1-sg-2>
- Mato, D. (Coord). (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y Universidad Nacional de Córdoba. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372649>
- Mato, D. (Coord.). (2020). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo*. EDUNTREF (Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero).
<http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2021/04/Mato-Coord-2020-Libro-UNTREF-6-Multiples-formas-Racismo-en-Educ-Superior.pdf>
- Pellegrini, D. P., Ghanem, E., & Góes Neto, A. F. (2021). Does Brazil Observe Indigenous Peoples' Right to Higher Education? Demand, supply and alternative initiatives in São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 4.
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/zk83mnYZK8ZTRFdhQBpHRMx/?lang=en&format=pdf>
- Secretaría General Iberoamericana. (2020). *Informe: Buenas prácticas en políticas públicas para afrodescendientes (2004-2019)*. <https://www.segib.org/wp-content/uploads/Informe-BPAs-AAFF-ok.pdf>
- Solís-Castillo, J. C., & Seminario-Hurtado, N. (2021). Los alcances del quehacer universitario en las universidades interculturales en el Perú. *Educación*, 27(2), 125–136.
<https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n2.2429>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2019). *Universidades*.
<https://www.sunedu.gob.pe/lista-universidades/>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2022). *Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. Lima, Perú. <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/2824150-iii-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>
- Torres Lezama, V. (2023). "Estos indios nunca aprenden"... Universidad, racismo e interculturalidad en el Perú. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(1), 321-363.
<https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.767>
- UNESCO (2020). *Etnicidad y Educación en Argentina: Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Documento de referencia para el Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374772>

- UNESCO, CEPAL & UNICEF. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. París, Francia: UNESCO.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/fed2d3a5-ded8-4076-ad34-0a183983246a/content>.
- Universidad Católica Boliviana & Instituto de Investigaciones Socioeconómicas. (2021). *Población mayor a 19 años según nivel de educación*. Elaboración basada en las Encuestas de Hogares del INE.
<https://iisec.ucb.edu.bo/indicador/poblacion-mayor-a-19-anos-segun-nivel-de-educacion>
- Universidad de Chile. (2019). *Política universitaria para avanzar en la incorporación de los pueblos indígenas, sus culturas y lenguas*. Santiago, Chile. <https://uchile.cl/presentacion/senado-universitario/documentos/politica-para-avanzar-en-la-incorporacion-de-los-pueblos-indigenas>
- Universidad de Chile. (2022). *Programa Interculturalidad UC*. Santiago, Chile.
<https://interculturalidad.uc.cl/wp-content/uploads/2022/10/Programa-Interculturalidad-UC.pdf>
- Vargas Moreno, P. A. (2019). Estrategias en disputa: educación superior y poblaciones indígenas en la construcción de los Estados-nación latinoamericanos. *Cultura y Representaciones Sociales*, 13(26).
<https://doi.org/10.28965/2019-26-05>
- Veras, R. M., Oliveira, R. A., Lima, N. C., Santos, M. A., Nascimento, T. S. et al. (2022). Estratégias de combate ao racismo no ensino superior: uma revisão integrativa. *África e Africanidades*, Ano XIV – Ed. 41, 154-169. <https://africaeaficanidades.com.br/documentos/ed-fev2022.pdf#page=154>