

Director Editorial
Alejandro Archain

Editora
María Inés Linares

Corrección
Diana Trujillo

Directora de diseño editorial y gráfico
Marina Rainis

Diseño de tapa
Cristina Torres

Diagramación
Tamara Ferechian

Coordinación Gráfica
Marcelo Tealdi

Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes / Daniel Mato... [et al.]; compilado por Daniel Mato. —1a ed compendiada—. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019.

600 p.; 23 x 15 cm.

ISBN 978-987-8359-00-7

1. Educación Superior. 2. Pueblos Originarios. I. Mato, Daniel
II. Mato, Daniel , comp.
CDD 305.8

© De las partes, 2019.

© de esta edición UNTREF (Universidad Nacional de Tres de Febrero) para EDUNTREF (Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero). Reservados todos los derechos de esta edición para Eduntref (UNTREF), Mosconi 2736, Sáenz Peña, Provincia de Buenos Aires. www.untref.edu.ar
Primera edición octubre de 2018.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Queda rigurosamente prohibida cualquier forma de reproducción total o parcial de esta obra sin el permiso escrito de los titulares de los derechos de explotación.

Impreso en la Argentina.

Índice

Palabras preliminares, por Aníbal Jozami	9
Presentación, por Daniel Mato	13

AMÉRICA LATINA

Daniel Mato

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: del <i>diálogo de saberes</i> a la construcción de experiencias mutuamente provechosas de <i>colaboración intercultural</i>	19
---	----

ARGENTINA

<i>Ana de Anquín - Mabel Argañaraz - Ariel Durán - Álvaro Guaymás - Adelaida Jerez</i> Servicio, investigación y aprendizajes desde el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (Cisen) de la Universidad Nacional de Salta. Reflexiones sobre un acercamiento duradero con escuelas y comunidades con población indígena	49
<i>Beatriz Gualdieri - María José Vázquez</i> Memoria de una experiencia de aprendizajes interculturales: del <i>otro</i> al <i>nos-otros</i>	65
<i>Camilo Ballena - Lucía Romero-Massobrio - Virginia Unamuno</i> Formación e inserción laboral de los docentes bilingües interculturales en la provincia del Chaco: el proyecto "Egresados"	77
<i>Claudia Andrea Gotta - Nadia Ramirez Benites</i> El Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios como parte de la política de la Universidad Nacional de Rosario: debilidades y fortalezas	95
<i>Cristina Valdez - Alejandra Rodríguez de Anca - Jorgelina Villarreal</i> Producción colaborativa de conocimientos e interaprendizajes interculturales en la experiencia del Cepint (Universidad Nacional del Comahue)	111
<i>María Verónica Miranda - Sonia Liliana Ivanoff - Daniel Leónidas Loncón</i> Conocer para ejercer. Formación de promotores jurídicos indígenas en comunidades indígenas mapuche - tehuelche en la Patagonia argentina	127
<i>Micaela Lorenzotti - Cintia Carrió</i> Educación Superior y Pueblos Originarios en diálogo	139
<i>Mirta Millán - Pamela Esther Degele - Edith Martínez</i> Los devenires del tejido intercultural: reflexiones sobre prácticas colaborativas entre la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke e instituciones de educación superior en Olavarría (provincia de Buenos Aires, Argentina)	153
<i>Olga L. Sulca - Zulma Segura</i> Tejidos y tejedores: un diálogo intercultural desde el sur	167

BRASIL

<i>Adir Casaro Nascimento - Beatriz dos Santos Landa</i> Parceria UCDB/UEMS: encontro intercultural com as diferenças indígenas	187
--	-----

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: del *diálogo de saberes* a la construcción de experiencias mutuamente provechosas de *colaboración intercultural**

Daniel Mato

En las últimas tres décadas, las luchas e iniciativas de los pueblos indígenas y afrodescendientes en varios países latinoamericanos han dado lugar a la creación de universidades y otros tipos de instituciones de educación superior (IES). Algunas de ellas han sido establecidas y son gestionadas por referentes y/u organizaciones de estos pueblos, otras han sido creadas por gobiernos nacionales o provinciales en respuesta a sus demandas y propuestas, aunque con variado apego a ellas. Además, como resultado de esas luchas y demandas, se han instituido diversos tipos de programas especiales, en algunos casos mediante convenios de coejecución entre organizaciones de esos pueblos y universidades *convencionales*,¹ en otros, como unidades académicas al interior de estas últimas o bien bajo la forma de programas de cupos especiales, becas y/o apoyo académico y psicosocial. Esta amplia diversidad de iniciativas constituye un campo de experiencias muy heterogéneo, tanto respecto de los objetivos perseguidos, como de las modalidades de trabajo y de sus relaciones con comunidades, miembros y organizaciones de dichos pueblos, así como de los formatos institucionales que adoptan, entre otras dimensiones relevantes.

* Este capítulo es una versión actualizada del artículo “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Del ‘Diálogo de Saberes’ a la construcción de modalidades sostenibles de ‘Colaboración Intercultural’”, publicado en 2016 en la *Revista del CISEN Tramas/Maepova* (Universidad Nacional de Salta) 4(2): 71-94. Deseo agradecer los comentarios y sugerencias que los colegas Álvaro Guaymás (Universidad Nacional de Salta) y Daniel Loncón (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco) realizaron a una versión de aquel texto previa a su publicación y que permitieron mejorarla. No obstante, desde luego, soy el único responsable de las ideas acá expuestas y muy especialmente de los posibles errores.

¹ En el marco de las investigaciones sobre Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes que he venido desarrollando desde 2004, he optado por denominar *convencionales* a las universidades u otros tipos de instituciones de educación superior (IES) que no han sido creadas especialmente para responder –total o parcialmente– a propuestas o demandas de dichos pueblos. Reservo la denominación *universidad indígena* para aquellas que han sido creadas y son gestionadas por organizaciones y/o referentes de dichos pueblos. Utilizo el término *interculturales* para designar a aquellas universidades u otros tipos de IES que han sido creadas por agencias gubernamentales y/o actores inter- o no-gubernamentales para responder especialmente, aunque en casi todos los casos no exclusivamente, a demandas o propuestas de dichos pueblos (Mato, 2008).

Basado en estudios sobre aproximadamente un centenar de experiencias de estos tipos en once países latinoamericanos, así como en aprendizajes derivados del acompañamiento de algunas de ellas y de intercambios con sus equipos de trabajo, este capítulo ofrece algunas reflexiones sobre las dificultades, los conflictos y desafíos que se presentan al avanzar desde el tantas veces invocado “diálogo de saberes” hacia modalidades concretas y mutuamente provechosas de *colaboración intercultural* entre IES y organizaciones o comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Más allá de particularidades propias, una característica saliente de la mayoría de las experiencias de referencia es que constituyen espacios sociales en los que se desarrollan diversos tipos de modalidades de colaboración entre universidades o sus miembros y comunidades, miembros y/u organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes. Usualmente, estas múltiples formas de colaboración intercultural procuran articular objetivos de mejoramiento de la calidad de vida de estos pueblos con la generación de conocimientos y la formación de profesionales y técnicos.

Es importante destacar que estas modalidades de trabajo involucran relaciones de carácter intercultural que resultan innovadoras respecto de las históricamente vigentes en el mundo de la educación superior *convencional*. Junto con esto, también debe destacarse que estas relaciones de colaboración están signadas por diferencias de intereses y visiones de mundo, asimetrías de poder, resistencias y conflictos que se expresan en diversos ámbitos, en los cuales también tienen incidencia otros agentes sociales además de los directamente participantes. Por ejemplo, suelen involucrar también la participación directa o indirecta de las agencias gubernamentales encargadas de formular políticas universitarias y de educación superior y/o de evaluar y acreditar universidades y otras IES y/o de otorgar presupuestos y controlar su ejecución, así como también la de las agencias gubernamentales dedicadas al diseño y aplicación de políticas de ciencia y tecnología.

Por otra parte, también se debe señalar que algunas de estas experiencias han logrado desarrollar modalidades duraderas y mutuamente provechosas de *colaboración intercultural*, en tanto otras están construyéndolas o al menos intentándolo, y que además existen otras que no pasan de invocar la expresión *diálogo de saberes* sin lograr los avances esperados.

La construcción y el sostenimiento activo de estos tipos de relaciones constituyen condiciones necesarias para transformar las universidades *convencionales* de modo que respondan apropiadamente a las de-

mandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, como también a las normativas internacionales vigentes y a derechos establecidos en las constituciones nacionales de la mayoría de los países de América Latina.

En conexión con esto, también debe ponerse de relieve la necesidad de que los sistemas de educación superior (es decir, las IES, las políticas públicas y las agencias gubernamentales del caso) pongan en práctica las recomendaciones que respecto de estos temas han formulado tanto la 2ª Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), realizada en Cartagena de Indias, Colombia, en junio de 2008, como la 3ª CRES realizada en Córdoba, Argentina, en junio de 2018.²

Antes de avanzar en la exposición, parece conveniente explicitar en qué se basan los análisis y reflexiones expuestos en este capítulo y qué tipo de intereses orientan su formulación. No hacerlo expondría este texto al riesgo de ser visto como resultado de un mero ejercicio especulativo.

Por el contrario, el análisis y las reflexiones presentados en estas páginas se basan en aprendizajes realizados en el marco de dos proyectos de investigación de amplio alcance orientados a sentar bases para recomendaciones de políticas en la materia y contribuir a desarrollar relaciones de colaboración con las instituciones estudiadas y entre ellas, que he tenido la oportunidad de coordinar. El primero ha sido el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), que entre 2007 y 2011 contó con la colaboración de unos setenta colegas que elaboraron estudios sobre aproximadamente sesenta experiencias en la materia y los contextos sociales, institucionales y normativos, en once países latinoamericanos.³ El segundo de estos proyectos es el que desde 2012 hemos venido desarrollando en el marco del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. En este marco, mis aprendizajes se han beneficiado de los

² La Declaración Final de la 2ª CRES está disponible en: <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm> y la de la 3ª CRES en: <http://www.cres2018.org/biblioteca/declaracion-final-cres-2018>.

³ Estos estudios, elaborados siguiendo algunos lineamientos comunes, fueron complementados por información y análisis que tuve la responsabilidad de generar mediante investigación documental y en campo, hasta completar data sobre cerca de un centenar de experiencias. Los resultados de estas investigaciones fueron dados a conocer mediante la publicación de cuatro libros que ofrecen un panorama abarcador y relativamente detallado de este campo de experiencias en América Latina (Mato, 2008, 2009a, 2009b, 2012).

intercambios con más de setenta colegas que han realizado presentaciones en los cinco coloquios internacionales que hemos organizado hasta la fecha.⁴ Desde luego, de ningún modo pretendo que estos antecedentes otorguen alguna suerte de estatuto de verdad al análisis y las reflexiones ofrecidas en este texto, solo especificar los tipos de referentes empíricos en los cuales se basan.

Este capítulo está organizado en siete secciones. En la primera de ellas se ofrece un panorama sintético del campo de experiencias de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. En la segunda sección se comentan brevemente sus principales logros, problemas y desafíos. En la tercera, se analizan algunos de esos problemas y desafíos, con especial atención a su incidencia en la construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural. En la cuarta, se analizan algunos conflictos significativos que se presentan en dichos procesos. Las tres secciones siguientes están dedicadas a examinar algunos desafíos éticos, epistemológicos y políticos que marcan este campo y que se espera contribuyan a estimular reflexiones y debates sobre el tema.

1. Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: panorama sintético

Una característica saliente de este campo es la existencia de una amplia diversidad de tipos de experiencias. Esto no resulta sorprendente si se tiene en cuenta que estas han sido impulsadas por referentes y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes muy diversos entre sí. Más aún, estas tienen lugar en distintos países, en cada uno de los cuales la historia y el presente de las relaciones entre dichos pueblos, los respectivos Estados y otros sectores sociales exhiben sus propias particularidades, si bien en todas ellas se constata la vigencia de formas de racismo e inequidades originadas en la experiencia colonial, que, transformadas, se han continuado en las repúblicas fundadas a comienzos del siglo XIX y afectan los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Dentro de este amplio y diverso campo de experiencias es posible distinguir cinco tipos principales de modalidades institucionales. A continuación presento esquemáticamente esos diferentes tipos; por limitaciones de extensión no referiré ejemplos ilustrativos, sobre los cuales puede obtenerse información en las publicaciones resultan-

⁴ Con base en esas presentaciones, hasta la fecha hemos publicado cuatro libros contentivos de versiones ampliadas de dichas ponencias (Mato (coord.), 2015, 2016, 2017, 2018). Para más información: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/programa-y-proyecto/programa-educacion-superior-y-pueblos-indigenas-y-afrodescendientes-en-america-latina-esial/>.

tes de los dos proyectos de amplio alcance antes mencionados (Mato (coord.), 2008, 2009a, 2009b, 2015, 2016, 2017, 2018). En cambio, para cada tipo apunto algunos aspectos significativos respecto del reto de construir formas sostenibles de colaboración intercultural, asunto que constituye el foco principal de este texto.

1.1. Programas de *inclusión de individuos indígenas y afrodescendientes* como estudiantes en IES *convencionales*

Existen numerosas experiencias que responden a este tipo de modalidad (programas de cupos, de becas y de apoyo académico y/o psicosocial), aunque aún resultan insuficientes en comparación con las necesidades y demandas. Varios Estados y universidades públicas y privadas de América Latina han establecido programas de cupos y de becas, otro tanto han hecho varias fundaciones privadas. Existen opiniones encontradas respecto de este tipo de programa. Algunas enfatizan que no solo crean oportunidades para individuos, sino que contribuyen a desarrollar capas de profesionales que sirven de manera directa a sus pueblos y comunidades, así como que muchos de estos profesionales juegan papeles fundamentales en el desarrollo y la gestión de experiencias de los cuatro tipos restantes de esta clasificación. Otras opiniones destacan que este tipo de programa favorece la “fuga de cerebros” desde las comunidades apartadas hacia las grandes ciudades, así como su “occidentalización”, la pérdida de sus valores étnicos, de sus lenguas y de la valoración por sus saberes. Otras señalan que con las becas no basta, porque en las IES *convencionales* estos estudiantes frecuentemente deben lidiar con problemas de racismo, además de que en el currículo no encuentran reflejadas las historias, los idiomas y conocimientos de sus pueblos, a lo que se añade que se encuentran muy lejos de sus familias y comunidades. Algunos programas de inclusión de individuos combinan más de una estrategia de abordaje, por ejemplo combinan cupos con becas y con apoyo psicosocial, otros se complementan con seminarios transversales o con cátedras libres orientadas a educar sobre el tema a la comunidad universitaria en su conjunto o bien se articulan con proyectos de investigación o de extensión que se desarrollan conjuntamente con comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Las características de las formas de colaboración intercultural en el marco de programas de inclusión de individuos son muy diversas. En algunos casos son complejas y elaboradas, en otros consisten solo en actividades que se presentan como diálogos de saberes, las que frecuentemente se limitan a organizar mesas de trabajo en las que docen-

tes o investigadores universitarios e intelectuales o referentes de alguna comunidad u organización indígena o afrodescendiente presentan sus puntos de vista sobre algún asunto en particular. Pero los formatos utilizados habitualmente solo permiten que apenas dialoguen amablemente. No permiten profundizar ni menos aún plantearse actividades conjuntas en las que podrían construirse formas de colaboración intercultural sostenibles. Las iniciativas de este tipo no deben desvalorizarse: muchas veces son un valioso primer paso, pero es importante tener conciencia de sus limitaciones y buscar formas de avanzar hacia objetivos más ambiciosos.

1.2. Programas de formación técnica o profesional (conducentes a títulos u otras certificaciones) creados por universidades u otras IES *convencionales*

Existen diversas modalidades dentro de este grupo de experiencias. En algunas de ellas se registra escasa colaboración intercultural, mientras que en otras la participación de organizaciones y comunidades indígenas y afrodescendientes resulta significativa. En algunos de estos casos se constata, además, una participación importante de docentes provenientes de los mencionados pueblos y la inclusión de sus lenguas, conocimientos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento. Muchas de estas experiencias están orientadas a la formación de docentes para programas de educación intercultural bilingüe a diversos niveles del sistema educativo.

En algunas de estas experiencias, las personas indígenas y afrodescendientes no solo participan como estudiantes, sino que también se incorpora a sabios y ancianos de las comunidades para que contribuyan con sus conocimientos. En algunos casos, su participación es solo ocasional, pero, en otros, participan en calidad de docentes durante uno o más cursos. Junto con esto se presenta el problema de que, por no contar con título universitario (y en ocasiones tampoco de otros niveles educativos), estos sabios no son formalmente reconocidos como docentes ni remunerados como tales. Sin embargo, generalmente son los únicos que pueden dar clases de sus idiomas o sobre las respectivas historias y cosmovisiones o quienes mejor pueden hacerlo. Estas situaciones, además de ser injustas, constituyen nuevos mecanismos de subalternización de conocimientos y personas y son fuente de conflictos.

Muchos de estos programas están dirigidos a docentes en servicio en comunidades indígenas o afrodescendientes. Aprovechando esta posibilidad, suelen combinar las actividades en las aulas universitarias con formas de enseñanza-aprendizaje en servicio en las escuelas de las comunidades en las cuales estos estudiantes universitarios son docen-

tes. Estas estrategias de trabajo suelen abrir amplias posibilidades para desarrollar formas sostenibles de colaboración intercultural. No obstante, no están exentas de asimetrías de poder, dificultades y conflictos, todo lo cual es —de todos modos— parte de los caminos a transitar para poder construir modalidades sostenibles de colaboración intercultural que sean equitativas y provechosas.

1.3. Programas y proyectos de docencia, de investigación o de vinculación social, desarrollados por IES *convencionales* con participación de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes

El conjunto de experiencias que forzosamente incluyo en este conjunto es expresión de la diversidad de contextos, culturas profesionales y académicas, culturas institucionales y normativas monoculturalistas, que ponen a prueba la creatividad de numerosos grupos de docentes, investigadores, autoridades universitarias y otros actores significativos. Por esto, bajo la complicada denominación de esta modalidad he agrupado muy diversas experiencias, que un tanto arbitrariamente se podrían separar en tres subconjuntos, pero el problema es que algunas formarían parte de más de uno de estos. Las experiencias comprendidas en cualquiera de ellos pueden alcanzar logros más o menos significativos en el desarrollo de relaciones de colaboración intercultural, las cuales —como en los casos antes comentados— no están exentas de diferencias de intereses y visiones, asimetrías de poder, dificultades y, eventualmente, conflictos.

El primero de esos subconjuntos abarcaría las experiencias centradas principalmente en programas o proyectos de docencia, algunos de los cuales incluyen componentes de investigación o de vinculación con la comunidad. Se diferencian de los del tipo descrito en la sección anterior (1.2) en que se trata de una o más asignaturas o seminarios, que no necesariamente otorgan créditos, puntos u horas para graduarse. Dependiendo de los casos, este tipo de actividad se caracteriza por incluir la participación de docentes provenientes de estos pueblos y la inclusión de lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios.

El segundo subconjunto abarcaría experiencias en las cuales la colaboración intercultural se da principalmente a través de programas o proyectos de investigación, algunos de los cuales además incluyen actividades docentes. Según los casos, estas experiencias producen conocimientos sobre estas comunidades, sistematizan sus idiomas y conocimientos o generan tecnologías, que comparten de manera proactiva con las comunidades. O bien hacen esto mismo pero mediante modalidades de coproducción.

El tercer subgrupo incluiría experiencias en las que la colaboración se da especialmente mediante proyectos denominados de *vinculación*, *extensión*, *servicio* u otras denominaciones, orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades. En muchos casos no se limitan a *aplicar* saberes académicos *en* las comunidades, sino que integran saberes *de* las comunidades. Este tipo de casos se caracterizaría porque, aunque incluyen actividades docentes y de investigación, sus actividades principales son de servicio a las comunidades y vinculación con ellas.

1.4. Convenios de coejecución entre universidades u otros tipos de IES *convencionales* y organizaciones o comunidades indígenas

Aunque se trata de una modalidad de trabajo potencialmente muy provechosa, las experiencias de este tipo son relativamente escasas. Algunas se conciben desde el principio para alcanzar metas relativamente limitadas y son de duración muy acotada: unos meses, un año, un par de años. Otras comienzan de esta forma pero los convenios se renuevan y su existencia se extiende. En tanto otras se conciben desde el principio para extenderse por varios años, algunas de ellas han dado lugar a la creación de programas especiales al interior de las universidades u otras IES. Todas involucran desde el comienzo la necesidad de negociar intereses y objetivos. Todas las que han sido estudiadas desde los dos proyectos que sirven de referencia a este artículo han sido propuestas por organizaciones, comunidades o referentes indígenas a las universidades u otros tipos de IES. Todas ellas han logrado satisfacer, en mayor o menor medida, los objetivos previstos. Esto de ningún modo supone que en el curso de ellas no se hayan presentado diferencias y conflictos, sino que se ha logrado manejarlos sin comprometer los objetivos.

1.5. Universidades y otros tipos de Instituciones Interculturales de Educación Superior

Las universidades y otros tipos de instituciones interculturales de educación superior (IIES) se caracterizan por integrar los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales. Más allá de este rasgo común, las IIES son muy diversas entre sí, como consecuencia de las diferencias existentes entre diversos pueblos, diversos Estados nacionales, diversos actores que han intervenido en su creación y otros factores. No existe un modelo de referencia y, dadas las diferencias apuntadas, tampoco sería pertinente pretender establecerlo.

Como consecuencia del proceso de colonización y las continuidades de este observables en las repúblicas fundadas en el siglo XIX, es-

tas instituciones han sido creadas especialmente para atender las demandas y propuestas de formación de pueblos indígenas. Lo cual de ningún modo puede considerarse *natural*, ya que en sociedades pluriculturales la educación intercultural debería estar dirigida a todos sus componentes.

El caso es que estas instituciones reciben principalmente estudiantes indígenas y en mucho menor medida estudiantes no-indígenas. En vista del rezago de los Estados en satisfacer las demandas de “interculturizar toda la educación superior”, dirigentes y organizaciones indígenas de varios países de la región se han dado a la tarea de crear instituciones propias. Por otra parte, también existen universidades y otros tipos de IES de carácter intercultural que han sido creadas por organismos estatales de distinto nivel y otras que han sido creadas formando parte de una universidad o sistema universitario *convencional*. También existe la Universidad Indígena Intercultural, que ha sido creada por un organismo multilateral particular, el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, cogobernado por un cuerpo de representantes de gobiernos y organizaciones indígenas.

Las publicaciones de los dos proyectos que sirven de referencia a este artículo documentan la experiencia de varias universidades de cada uno de estos tipos (Mato, coord., 2008, 2009a, 2015, 2016, 2017, 2018). Limitaciones de extensión impiden exponer acá sobre las importantes diferencias existentes entre las universidades u otras IES interculturales creadas por organizaciones y/o referentes indígenas y las creadas por organismos estatales, sobre las cuales se ha expuesto en detalle en las publicaciones antes mencionadas y en algunas otras (Mato, 2014, 2015). No obstante, de manera sintética cabe afirmar que, en la mayoría de las universidades creadas por organizaciones o intelectuales de pueblos indígenas, el adjetivo *intercultural* alude a que incluyen conocimientos de diversos pueblos indígenas y también de la tradición occidental/moderna. En esto se diferencian claramente del uso que los Estados hacen de este mismo adjetivo, ya que estos lo utilizan para referir a las relaciones entre dos *culturas*, la de la *sociedad nacional* y la *indígena*. Si bien suelen reconocer la existencia de diferencias al interior de esta última, en la práctica suelen presentarla como si fuera homogénea. En cualquier caso, a los efectos del foco de este texto, lo más importante es tener presente que, dado su carácter intercultural, todas las universidades y otras IES incluidas en este último tipo de la tipología involucran el desarrollo de relaciones de colaboración intercultural entre actores diversos, en algunos casos más diferenciados entre sí que en otros.

2. Logros, problemas y desafíos

Los ya mencionados dos proyectos de amplio alcance que sirven de referencia a este artículo han permitido identificar tanto los principales logros de las experiencias estudiadas como los problemas y desafíos que estas deben enfrentar. De manera sintética son los siguientes:

2.1. Logros:

Los principales logros de los programas, universidades y otras IES estudiadas son: i) mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios; ii) ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad; iii) desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada; iv) integran docencia/aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades; v) integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento; vi) promueven la valorización y, según los casos, incorporan lenguas y conocimientos propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos; vii) desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible y viii) forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

2.2. Problemas y desafíos:

Los problemas y desafíos a los que con mayor frecuencia se enfrentan estas universidades, IES y programas son: i) insuficiencia y/o precariedad presupuestaria; ii) actitudes racistas de funcionarios públicos y diversos sectores de la población que afectan el desarrollo de sus actividades; iii) dificultades derivadas de la rigidez de los criterios de evaluación aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento o acreditación; iv) obstáculos institucionales derivados de la rigidez de procedimientos administrativos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades; v) obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las IES dentro de las cuales funcionan algunos de los programas estudiados y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y actividades de formación; vi) dificul-

tades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural; vii) dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación y viii) insuficiencia de becas.

3. Problemas y desafíos en la construcción de modalidades concretas, duraderas y mutuamente provechosas de colaboración intercultural

Los avances desde la invocación del diálogo de saberes, que suele servir de inspiración o primer paso a muchas iniciativas en el campo que nos ocupa, hacia la construcción de formas concretas, duraderas y mutuamente provechosas de colaboración intercultural en docencia, investigación y/o extensión suelen darse a través de una compleja maraña de dificultades y conflictos, que incluyen especialmente algunos de los mencionados en la sección anterior.

Como se dijo anteriormente en este texto, en ocasiones el llamado *diálogo de saberes* no pasa de la mutua escucha de las exposiciones de conocimientos entre académicos y personas de conocimiento, ancianos o dirigentes de las comunidades. En algunos casos esta limitación se debe a que no se lo ha pensado más allá de eso, sino que el uso del término se debe a que está de moda y suena interesante. En esos casos, ocupa un lugar muy accesorio, si no cosmético, dentro de una estructura universitaria que apenas se da por enterada. En otros, en cambio, la organización de eventos de este tipo responde a una estrategia de construcción más ambiciosa, en la cual aún no se ha logrado avanzar mucho. Escucharnos mutua, concienzuda, sensible y respetuosamente es sin duda muy importante y una condición imprescindible para poder avanzar hacia formas sostenibles de colaboración mutua, que sean igualmente respetuosas y también equitativas. Estas formas de colaboración son necesarias para el desarrollo de experiencias sostenibles de producción y aplicación de conocimientos, para el aprendizaje de conocimientos, el desarrollo de destrezas y competencias y para la puesta en práctica de acciones en beneficio de comunidades de pueblos indígenas y de la sociedad en general, las cuales —no puede omitirse— también benefician a las universidades.

Las formas de colaboración intercultural a las que hago referencia no son una quimera, existen. Muchas de ellas son características de algunas de las experiencias en este campo actualmente existentes. Los retos ahora son de dos tipos. Por un lado, es necesario diferenciar entre la expresión genérica *diálogo de saberes*, a veces aplicada de manera bastante ingenua y como si con solo invocarla se abriera un espacio de

idílica armonía, y la construcción de modalidades concretas, duraderas y mutuamente provechosas de colaboración intercultural. Esto último, para comenzar, entre otras cosas demanda reconocer la existencia de diferencias, inequidades y conflictos.

Por otro lado, se trata de lograr la profundización, valoración, apoyo y reconocimiento institucional tanto de las universidades y otros tipos de IES existentes (tipo 1.5. en la tipología antes presentada) como de los tipos de acciones que suelen ser impulsadas en el marco de los programas especiales de formación a que hemos hecho referencia en la tipología antes presentada (tipos 1.2 y 1.4), como también en los programas de inclusión de individuos (tipo 1.1) y en los proyectos y programas impulsados por cátedras, departamentos, centros e institutos de investigación y, en muchos casos, incluso por colegas individuales o grupos de colegas, que, según los casos, trabajan en colaboración con personas, comunidades u organizaciones indígenas en labores de extensión, docencia o investigación (tipo 1.3).

Estos diversos tipos de experiencias de colaboración intercultural, que suelen rendir sus propios beneficios, pueden además ser vistas como referencias a partir de las cuales desarrollar estrategias de trabajo adecuadas a los diversos contextos sociales e institucionales. De ningún modo propongo imitar o seguir el formato de supuestas *buenas* o *mejores* prácticas, sino de aprender de los logros y dificultades de experiencias propias y ajenas para desarrollar nuevas experiencias. Los estudios realizados permiten adelantar que tanto la profundización de las experiencias existentes como el desarrollo de otras nuevas demandan el desarrollo de acciones tanto *por abajo*, como *por arriba*. Es decir, tanto en actividades concretas de docencia, investigación y extensión (o mejor aun decir *vinculación social*) como en espacios institucionales de formulación de políticas, gestión y toma de decisiones.

Con estos objetivos en vista, pienso que resulta conveniente agregar algunas palabras sobre cuatro de los problemas y desafíos mencionados en la sección anterior, así como reflexionar acerca de cuatro significativos ejes de conflicto.

i. Insuficiencia y/o precariedad presupuestaria

Los problemas derivados de insuficiencias presupuestarias puede que resulten obvios. Pero me parece que quienes no participan directamente en este tipo de experiencias no logran dimensionar lo inmensamente dañina que puede resultar la precariedad presupuestaria no solo para cualquier proyecto, sino especialmente para aquellos que se desarrollan en colaboración con comunida-

des sociales que ya conocen una larga historia de incumplimientos por las instituciones del Estado, universidades incluidas.

Que no solo el inicio, sino también la continuidad de las actividades desarrolladas con estas comunidades (sean de formación, extensión, aprendizaje-servicio o de investigación) dependa de convocatorias anuales de fondos que pueden ganarse o no, dependiendo de evaluaciones que quienes estamos en tema en no pocas ocasiones consideramos cuestionables, que además esos fondos usualmente sean muy insuficientes y que, para peor, en ocasiones se reciban con atraso, todo esto conspira contra cualquier posibilidad de hacer un trabajo serio y de ser dignos de la confianza y el respeto de las comunidades con las cuales trabajamos.

Para lograr avanzar en la construcción de modalidades duraderas y mutuamente provechosas de colaboración intercultural con comunidades de pueblos indígenas es necesario contar con presupuestos suficientes y regulares. Hay que mostrar esto a los tomadores de decisiones. Resignarnos a solo diseñar experiencias *realistas* capaces de sobrevivir en medio de estas insuficiencias y precariedad no es suficiente. Este tipo de problemas deben encararse otorgándoles la importancia crucial que tienen y disponiéndonos a llevar los planteos del caso a todas las instancias necesarias. Esto demanda abordarlo con la densidad ética, política y académica que amerita. Es necesario que algunos de nuestros proyectos de investigación y los artículos resultantes se dediquen a hacer visible este tipo de problemas y sus consecuencias. Es necesario formar opinión al respecto; para esto puede resultar provechoso escribir sobre el tema en medios de comunicación universitarios. También puede ser útil enviar comunicaciones directas a los órganos de gobierno universitario y a las agencias gubernamentales que otorgan fondos para Educación Superior y Ciencia y Técnica. El presupuestario no es un problema menor, que podamos resolver cada uno de nosotros individualmente. Debe ser un punto central en las deliberaciones sobre el tema y pasar a formar parte de las agendas compartidas entre quienes trabajamos en estos tipos de experiencias. Si no se logra avanzar en esta materia de poco sirven las reflexiones epistemológicas, éticas y políticas que podamos hacer en las aulas o en nuestras publicaciones.

- ii. Dificultades derivadas de la rigidez de los criterios de evaluación aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento o acreditación.

Este es un problema muy importante respecto del cual han venido insistiendo diversos actores significativos. Las universidades indígenas e interculturales, como los programas especiales con pueblos indígenas y afrodescendientes y para ellos no pueden ser evaluadas con los mismos criterios que las universidades *convencionales*, sus facultades y carreras. No porque sean de menor calidad, sino porque responden a otros objetivos. Del mismo modo que las carreras de ingeniería no pueden ser evaluadas con los mismos criterios que las de filosofía o viceversa, ni las de derecho con los mismos criterios que las de medicina o viceversa. Los problemas radican tanto en los protocolos de evaluación establecidos por las instituciones como en los escasos o nulos conocimientos de los *pares evaluadores* en asuntos relativos a diferencias y relaciones interculturales, colaboración intercultural y otros conexos, y la consecuente rigidez de su visión y criterios.

Un ejemplo significativo puede ser el de las limitaciones impuestas por los protocolos de evaluación de las instituciones que impiden valorar que, si bien las universidades indígenas no suelen contar con bibliotecas poseedoras de grandes colecciones de publicaciones en varios idiomas, en cambio cuentan con los conocimientos de sabios indígenas y otros de tradición oral que circulan en sus respectivos territorios. Estos problemas en general están asociados a las ideas hegemónicas de *calidad académica* que sobrevaloran las publicaciones en revistas académicas, especialmente si son internacionales y de *alto impacto* (medido este como número de citas en otras revistas, entre las cuales frecuentemente se consideran solo o principalmente las publicadas en inglés). En cambio, no valoran la importancia y los beneficios para las universidades de las experiencias de vinculación social, como espacios de formación de los estudiantes, y de identificación de temas de investigación y desarrollo de actividades de investigación de docentes, investigadores y los propios estudiantes.

Un indicador de la importancia de este problema es que en abril de 2016 se realizó una reunión internacional que lo tuvo como foco principal de atención. Se trata del Encuentro Regional Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe, que fue coorganizado por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc-Unesco), el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Filac) y su Programa Universidad Indígena In-

tercultural (UII), el Consejo Nacional de Universidades (CNU) y el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) de Nicaragua, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uracca) y la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (Ruiicay). Esta reunión emitió el documento “Conclusiones y Ratificaciones”,⁵ que hace foco en los problemas de aseguramiento y evaluación de la calidad en Educación Superior Intercultural. Este documento retoma las recomendaciones sobre el tema incluidas en la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), realizada en Cartagena de Indias (Colombia), en 2008. En tal sentido, la Declaración incluyó un llamado a todas las universidades *convencionales*, interculturales, comunitarias e indígenas a trabajar colaborativamente para asegurar la puesta en práctica de dichas recomendaciones.

Más recientemente la Declaración de 3ª CRES (Córdoba, 2018) incluyó recomendaciones explícitas al respecto.

- iii. Obstáculos institucionales derivados de la rigidez de procedimientos administrativos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades.

Este tipo de obstáculos incluye varias dimensiones; por limitaciones de extensión, en este texto haré referencia a solo una de ellas que quienes hacemos investigación en campo con comunidades *subalternizadas* conocemos muy bien. ¿Cómo se rinden cuentas de gastos realizados en las comunidades? ¿Cómo se rinden cuentas de gastos de alimentación, traslados u otros servicios respecto de los cuales no hay quien pueda extender recibos o facturas? Este tipo de problemas complica la obtención de recursos para realizar proyectos de investigación, docencia o extensión en comunidades indígenas o con ellas, como también con comunidades campesinas y urbanas populares. El problema es especialmente crítico respecto de investigación, porque los criterios y procedimientos administrativos para la ejecución de este tipo de actividad han sido diseñados con base en los procedimientos de investigación de las llamadas *ciencias duras*. Casi sin excepciones, las opciones epistemológicas y metodológicas de esas ciencias pautan la lógica administrativa que gobierna la ejecución de fondos y la rendición de cuentas. A la vez refuerzan el

⁵ <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Conclusiones-Reunion-UNESCO-FI-Managua-30-04-2016-Versi%C3%B3n-CORREGIDA-30-05-2016.pdf>.

lugar hegemónico y presupuestariamente privilegiado de dichas ciencias y, en contrapartida, afectan las de las ciencias sociales y humanidades, más particularmente aún cuando se trata de investigación con grupos sociales *subalternizados*.

- iv. Obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las universidades dentro de las cuales funcionan algunos de los programas estudiados o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación o formación:

Este tipo de obstáculos resultan bastante semejantes a los dos tipos antes mencionados, pero los menciono separadamente porque dificultan la posibilidad de sumar las contribuciones de sabias/os indígenas que no poseen títulos universitarios tanto en actividades docentes como de investigación, al impedir remunerarlos equitativamente respecto de docentes e investigadores que cuentan con títulos académicos. Este problema no es menor. Refuerza asimetrías de poder, deslegitima los conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, al hacerlo respecto de estos especialistas no universitarios, quienes en muchos casos poseen conocimientos tanto o más valiosos que sus contrapartes universitarias. Muchos de quienes trabajamos con colegas de estos pueblos hemos tenido que confrontar respecto de este tema a las burocracias universitarias o de agencias gubernamentales de ciencia o cultura. Este, como los dos tipos de dificultades anteriores, demanda que nos comprometamos proactivamente a hacer investigación que muestre los problemas generados así como a argumentar sobre el tema en todos los foros posibles. La construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural exige este tipo de labor, no puede ignorarse. Este tipo de modalidades que van —digamos— a contrapelo de la institucionalidad establecida y naturalizada como sentido común requiere este tipo de acciones. No es algo opcional.

4. Conflictos que afectan la construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural

1. Los asociados a la existencia de derechos consagrados en instrumentos internacionales, constituciones nacionales y leyes que los propios Estados no respetan ni hacen cumplir:

En el marco del “Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”, de Unesco-Iesalc,

conjuntamente con once profesionales indígenas de diez países latinoamericanos, dedicamos un año a documentar y analizar las normas, políticas y prácticas en materia de Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en la región. Estos estudios condujeron a la conclusión de que los avances alcanzados en diversos instrumentos internacionales, como en las constituciones nacionales de varios países latinoamericanos, se expresan insuficientemente en las leyes vigentes o en sus reglamentaciones y formas concretas de aplicación o en políticas públicas efectivas, su puesta en práctica y sus asignaciones presupuestarias (Mato, coord., 2012). Más aun, frecuentemente buena parte de los funcionarios de las agencias gubernamentales ni siquiera conocen los derechos de estos pueblos y personas y, cuando los conocen, no se sienten compelidos a respetarlos. La escucha de presentaciones formales de algunos de esos funcionarios, así como conversaciones sostenidas con algunos de ellos, me han llevado a concluir que esa escasa disposición a honrar los derechos de pueblos indígenas y afrodescendientes establecidos en constituciones, leyes y convenios internacionales, como también su pretendido derecho a cuestionarlos, están asociados a sentimientos racistas que se exteriorizan en expresiones que denotan lo que podríamos llamar *racismo epistemológico*: desprecio por los conocimientos de estos pueblos, cuando no franca negación de su existencia.

Las representaciones y actitudes racistas están mucho más presentes en nuestras sociedades de lo que por lo general somos conscientes quienes no sufrimos de manera directa sus formas de expresión más dolorosas. Hay formas de racismo que podemos llamar inconscientes, forman parte del *sentido común* y se esconden en mecanismos y comportamientos de los que generalmente no somos conscientes. La no valorización de los conocimientos, modos de organización social y del espacio, modalidades y tiempos de toma de decisiones, cosmovisiones y otros elementos propios de las culturas de pueblos indígenas y afrodescendientes son expresiones de racismo que frecuentemente no logramos identificar como tales. Lo importante del caso es que afectan de diversas maneras el desarrollo de los tipos de iniciativas que hemos estudiado, su evaluación por parte de funcionarios y la disposición a apoyarlas o a participar en ellas o a aceptar sus particularidades. La evaluación de la calidad de las universidades u otras IES y programas especiales dentro de ellas no puede disociarse de consideraciones de pertinencia y relevancia, esto demanda que sea contextualizada. No resulta apropiado aplicar

sistemas rígidos de criterios de evaluación de validez supuestamente universal. Es necesario incorporar criterios que, partiendo de reconocer la heterogeneidad de cada sociedad, respondan a las diferencias, para asegurar la pertinencia de las instituciones y programas con la diversidad de sus contextos sociales. Esto es de hecho lo que establece el acápite C3 de la ya mencionada Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) realizada en 2008, al especificar que el reto es transformar a universidades y otras IES para que “sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector” (CRES, 2008).

- ii. Otro eje de conflictos proviene de las diferencias dentro del campo de quienes reconocemos los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes en materia de Educación Superior, pero no logramos ponernos de acuerdo respecto de si para honrarlos lo más conveniente es crear programas de *inclusión de individuos* (que otros suelen denominar *de acción afirmativa*) en universidades *convencionales*, o interculturalizar toda la educación superior, o crear universidades *propias*, gestionadas por organizaciones de estos pueblos. Al respecto, parece conveniente reconocer que existe un amplio abanico de modalidades que responden apropiadamente a diferentes circunstancias y contextos. No existe una forma que debería ser universalmente adoptada. Debemos pensar en varias, diversas, ajustadas a los diversos contextos. No parece recomendable adoptar excluyentemente una de las modalidades antes descriptas. Las experiencias estudiadas proveen interesantes ejemplos de cómo modalidades de los diversos tipos antes mencionados se articulan provechosamente dentro de una misma universidad *convencional*, como también de experiencias de colaboración interuniversitaria entre universidades *convencionales* e indígenas y de provechosas coejecuciones entre universidades y organizaciones indígenas y afrodescendientes. Fomentar el desarrollo de todas las modalidades descriptas, así como el desarrollo de relaciones de colaboración mutua entre ellas, parece ser lo más provechoso.
- iii. Otro eje de conflicto se relaciona con la existencia de maneras un tanto antagónicas de interpretar la idea de *intercultural* y, en consecuencia, las de *educación intercultural* y *colaboración intercultural*. Aunque algunos Estados y organizaciones de estos pueblos

coinciden en usar la expresión *educación intercultural*, tienen dos maneras muy distintas de entenderla. Los primeros suelen pensarla desde su propio etnocentrismo y, así, verla como un recurso para *incluir* a los pueblos indígenas en la sociedad nacional sin valorar las particularidades de sus visiones de mundo, conocimientos, valores, experiencias históricas, expectativas y proyectos de futuro. En tanto las segundas reclaman que esas particularidades sean reconocidas y valoradas y también su derecho a ser tratados como iguales y, en tanto tales, a poder ser diferentes. Esto suele ser motivo de conflictos y desencuentros, tanto cuando se diseñan y ejecutan programas de formación como cuando se desarrollan proyectos de investigación o de extensión. Por lo general, resulta relativamente fácil ponerse de acuerdo en las generalidades; las dificultades surgen al ejecutar acciones concretas. No hay que temerles, pero hay que estar conscientes de que esas diferencias existen y que hay que trabajar a partir de ellas, sin pretender ignorarlas o anularlas. No suele ser sencillo, pero si se pone el énfasis en identificar intereses compartidos, se estará dando un primer e importante paso. Las primeras preguntas clave son ¿qué queremos lograr? ¿para quiénes? Solo después de formular estas corresponde preguntarse ¿cómo?

Partiendo de los comentarios anteriores sobre algunos problemas y conflictos que se presentan en la construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural, me parece conveniente dedicar las secciones siguientes de este texto a ofrecer algunas reflexiones sobre tres dimensiones especialmente relevantes del campo que nos ocupa.

5. Diferentes visiones de mundo, diferentes epistemologías, diferentes modos de aprendizaje

En la actualidad, son pocas las comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes que viven aisladas de las instituciones, tecnologías y productos de los Estados y sociedades nacionales de las que —lo deseen o no— forman parte. Por el contrario, se registran interrelaciones que, según los casos, datan de siglos, o cuando menos de ya muchas décadas. Por esto, no parece realista pensar en culturas ancestrales *puras* ni en aproximarse al tema que nos ocupa con visiones dicotómicas. La experiencia de campo y abundante bibliografía permiten afirmar que diversos tipos de *mestizajes* o *hibridaciones* culturales son lo más frecuente, al punto de que numerosas organizaciones y dirigentes indígenas han creado universidades, así las llamen *propias* o *indígenas*. No

obstante, el desarrollo de estos procesos sociales de larga data y amplio alcance geográfico y demográfico no ha conducido a la desaparición de las visiones de mundo, lenguas, conocimientos ancestrales y modos de aprendizaje y producción de conocimientos característicos de diversos pueblos indígenas. Tampoco ha anulado las diferencias entre lo que suele llamarse la *ciencia moderna* (que no es más que el nombre de un modo de producción de conocimientos en particular) y los modos de producción de conocimientos propios de los diversos pueblos indígenas y afrodescendientes. Estos diferentes modos de producción de conocimientos no son elementos aislados, sino que están asociados a las diferentes visiones de mundo que, según los casos, resultan *propias* de las llamadas sociedades occidentales modernas o de los respectivos pueblos. Si bien las cosmovisiones de los diversos pueblos son diversas, por lo general comparten algunos rasgos entre sí que las diferencian especialmente de la occidental-moderna. Así, es posible observar la existencia de oposiciones y conflictos entre estas dos grandes orientaciones en las visiones de mundo y los modos de producción de conocimientos asociados a ellas. Resulta así que la visión de mundo occidental-moderna está marcada por la dicotomía entre humanidad y naturaleza, en tanto las visiones de mundo ancestrales de la mayoría de estos pueblos (aun cuando lo hagan de diversas formas) predominantemente consideran que todo lo que constituye nuestro mundo, incluyéndonos a nosotros mismos, forma parte de un mismo todo.

Es importante tener en cuenta que las diferencias no se limitan a nociones abstractas de visiones de mundo y modos de producción de conocimiento, sino que se expresan también en las prácticas asociadas a cada una de ellas. Porque, de manera consistente con tal oposición, en la visión occidental se desarrolló y utiliza la idea de *recursos naturales*, a los cuales hay que *aprovechar* o *explotar* para lograr el *progreso*, el *desarrollo* o el *bienestar*; entendido este último, las más de las veces, como asociado a la disposición de bienes materiales. Esto es así aun cuando, recientemente, hayamos *descubierto* que el acceso y disfrute de *la naturaleza* también es parte de nuestra *calidad de vida* y una *meta* de *desarrollo humano*, además de que el desarrollo debe ser *sostenible*. Mientras que en las visiones de mundo ancestrales —que, en líneas generales, comparten estos pueblos— no se plantea tal oposición. En estas la Madre Tierra no es vista como fuente de *recursos* y, por tanto, no se plantea *explotarla*, sino respetarla.

Esta diferencia entre visiones de mundo da lugar a que también sean diferentes las categorías de reflexión y análisis, los sistemas de relaciones significativas entre ellas y las formas de evaluar las posibilida-

des o conveniencia de diversas formas de acción humana, así como de qué tipos de conocimientos producir, para qué y cómo. Esto plantea el problema de cómo pensar y poner en práctica las propuestas de educación superior intercultural. Y hace necesario desarrollar formas de *colaboración intercultural* que partan del reconocimiento y la valoración de las diferencias para la producción de conocimientos y del mundo en que hacemos nuestras vidas, así como para organizar los procesos de aprendizaje. Pero el desarrollo de formas de *colaboración intercultural* en la producción de conocimientos de ningún modo está exento de problemas, conflictos y desafíos.

En este sentido, es muy importante tener en cuenta que el aprendizaje situado en la práctica y por la práctica tiene una importancia fundamental para la transmisión y reproducción de los conocimientos llamados *tradicionales*, como también para su recreación y para la generación de innovaciones a partir de ellos, sea que estas puedan calificarse de endógenas o bien que resulten de la apropiación y las transformaciones de elementos de otras culturas. En realidad, el aprendizaje en la práctica y por la práctica también es crucial para la apropiación de conocimientos y destrezas propios de la llamada cultura occidental-moderna. Pero, independientemente del juicio que nos merezca, en esta se han institucionalizado sistemas de aprendizaje escolarizados, en aulas, que generalmente están separados de los espacios de práctica.

Otro aspecto importante a tomar en cuenta es que los modos de aprendizaje propios de estos pueblos no solo son situados y en la práctica, sino que están asociados a lo que suele llamarse *tradición oral*. Pero hay que tener especial cuidado con el uso de esta categoría. Porque ella suele sesgar la comprensión de los procesos que nos ocupan. Por ejemplo, el aprendizaje de las técnicas agrícolas, de manejo ambiental, de aplicaciones terapéuticas de especies vegetales y de otros conocimientos de *tradición oral* no se limita a prácticas de habla (como el significativo *oral* sugiere), sino que se realizan mediante la acción y en contexto, lo mismo que el aprendizaje de las danzas, los ritos, la caza u otros. No son solo asuntos de palabras y no pueden realizarse en aulas. Esto seguramente resulta obvio, pero las categorías *oralidad* y *tradición oral* en buena medida lo ocultan y, frecuentemente, se olvida que ellas son categorías académicas, producto de las prácticas propias de las sociedades basadas en la escritura y su manera de representarse y explicar esos *otros* modos de vida, por contraposición al manejo de la escritura. Por ello, no pienso que se pueda esperar mucho de la acción de invitar sabios o sabias de pueblos indígenas a que expongan sus conocimientos en las aulas universitarias. El reto es salir de las aulas, aprender en los espacios apropiados, los que estas personas de conoci-

miento indiquen. Como actualmente se hace en algunas universidades indígenas e interculturales y, excepcionalmente, en algunas cátedras y carreras de universidades *convencionales*.

6. No hay saber *universal*, la colaboración intercultural es imprescindible

En algunos marcos institucionales en los cuales se producen y reproducen representaciones y políticas de educación superior y de ciencia y tecnología, así como en muchas universidades y otros tipos de IES, resultan hegemónicas las referencias a la existencia de dos clases de saber (a veces elusivamente nombrados como *conocimiento* y *saberes*), uno solo de los cuales se supone que tendría validez universal, mientras que el otro (diverso a su interior) no la tendría.

La idea de que la producción y validez de conocimientos estaría dividida en dos grandes modalidades, una sola de las cuales produciría conocimientos de validez universal, está asociada al credo de la superioridad del hombre blanco o de la civilización occidental o de la Modernidad, origen de tal saber pretendidamente *universal*, es decir, verdadero y aplicable en cualquier tiempo y lugar. En el marco de ese credo, el otro tipo de conocimiento, de carácter étnico, popular, tradicional, solo tendría validez *local*. Un ejemplo de esto último es la evaluación y validación de conocimientos *étnicos* y otros *locales*, sobre aplicaciones terapéuticas de especies vegetales, mediante métodos *científicos*. A lo que, significativamente, suele seguir su apropiación y patentamiento por instituciones *científicas* o, más frecuentemente, laboratorios farmacéuticos. Semejante efecto práctico de esta división no puede pasarse por alto.

Los conocimientos de esos *otros* en campos tales como salud, organización social y política, modalidades de toma de decisiones, resolución de conflictos o manejo ambiental no pueden ser foco de interés solamente en los Departamentos de Antropología. Sobran motivos para que lo sean también en Escuelas de Derecho, Ciencias Políticas, Economía, o Medicina o las que correspondan según el tipo de conocimientos en cuestión. Pero, además, esos conocimientos forman parte de visiones de mundo complejas, con sus propios valores. Aprenderlos parcialmente y con intereses instrumentales constituye una apropiación cuestionable.

En los últimos años han surgido voces que postulan que, con el propósito de construir sociedades más *incluyentes*, las universidades deberían ofrecer formación en esos *otros* saberes. Pero, con frecuencia, esto se ve en términos de concesión a esos *otros* grupos humanos. Esta visión condescendiente pierde de vista que la colaboración in-

tercultural resulta imprescindible tanto para quienes formamos parte de las instituciones que producen conocimiento cuyo valor supuestamente tendría carácter *universal*, como para quienes desarrollan sus prácticas en otros tipos de marcos institucionales y sociales y producen conocimientos que suelen calificarse de *locales* o *particulares*. No se trata de hacer concesiones, sino de superar el monoculturalismo y desarrollar perspectivas de investigación y de formación de profesionales y técnicos que sean pertinentes con la diversidad cultural y con la existencia de diversas visiones de mundo, epistemologías y proyectos de futuro.

Es necesario comprender que este cuadro afecta no solo a las poblaciones de origen indígena o afrodescendiente de las sociedades latinoamericanas, sino a cada una de las respectivas sociedades nacionales en su totalidad. La negación —consciente o inconsciente— de la condición pluricultural de todas las sociedades afecta no solo las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes, sino también el que cada sociedad pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro. Plantearse esto supone desafíos éticos importantes. No es cuestión de apropiarse utilitariamente de esos conocimientos *otros*, es necesario encuadrar estos procesos en el reconocimiento y reparación de las inequidades constitutivas de estas sociedades.

La hegemonía —y, con ella, la transferencia no reflexionada de ciertas creencias y valores de las llamadas *ciencias duras* a las llamadas *ciencias sociales*— conduce a ignorar cómo nuestra subjetividad es constitutiva de nuestro trabajo de investigación. Por ejemplo, condiciona el planteamiento de un problema, la formulación de las preguntas de investigación, el establecimiento de una perspectiva de análisis o las relaciones con los actores sobre quienes o con quienes estudiamos. Todo esto depende de desde dónde investigo, para qué investigo y qué pienso hacer con los resultados de la investigación. Pero estas preguntas no siempre se plantean. En muchos casos, los temas y perspectivas vienen dados de manera *natural* por las visiones que encarnan las revistas académicas en las que se aspira a publicar o las instituciones que otorgan fondos para investigación. De este modo, los resultados resultan marcados *a priori* por una suerte de ilusión objetivista ingenua, según la cual, para asegurar tal objetividad, se hace recomendable mantener cierta distancia respecto de los procesos sociales estudiados. Este factor de *distancia* es origen de una significativa diferencia entre el saber considerado *científico* y el que producen, por ejemplo, aquellos intelectuales indígenas o afrodescendientes que mantienen relaciones con sus comunidades. Estas relaciones alimentan las preguntas y perspecti-

vas a partir de las cuales producen sus conocimientos, aunque no por ello los hace más verdaderos.

De unos u otros modos de producción de conocimientos, todos los conocimientos, el científico, lo mismo que cualquier otro, están marcados por los contextos sociales e institucionales en que son producidos. Por eso, la valoración y evaluación de los resultados de cualquier forma de producción de conocimiento debe hacerse tomando en cuenta esas condiciones de producción. No hay saber *universal*, ninguno lo es, todos son relativos a las condiciones en que son producidos, por eso esas condiciones de producción deben ser claramente explicitadas, como de hecho se hace al comunicar resultados de las investigaciones experimentales que provienen, como su nombre lo indica, de experimentos, de laboratorios. Por estas razones, la colaboración entre diversas formas de conocimiento es imprescindible.

Pero, si bien en algunos casos los diversos tipos de conocimientos pueden resultar complementarios, en otros podrían estar en conflicto. La colaboración intercultural en la producción de conocimiento no es una panacea, hay conflictos. Por esto mismo, conviene identificarlos, analizarlos y coproducir formas de manejarlos.

Sin colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nosotros mismos, en tanto agregados sociales, es imposible comprender nuestra experiencia social. Sin esa colaboración intercultural la comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales y otros, de nuestras sociedades, será siempre sesgada y parcial. Sin tal colaboración, tal comprensión partirá de un *como si*. Por esto, la colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nuestras sociedades es imprescindible. Afortunadamente, este tipo de colaboración tiene numerosos y significativos antecedentes, como los que muestran muchas de las experiencias estudiadas en los dos proyectos de amplio alcance en que se basa este artículo.

7. No investigar a los pueblos indígenas y afrodescendientes, sino investigar *con* ellos

Los pueblos indígenas de varias regiones del mundo llevan tiempo reclamando que numerosos investigadores han sido cómplices de los imperios coloniales (o, cuanto menos, funcionales a ellos) y posteriormente también de los centros de poder mundial y los Estados de las nuevas repúblicas. Hacen este señalamiento basados en que los investigadores se han dedicado a producir información sobre ellos, revelando sus secretos y apropiándose de sus conocimientos.

En la actualidad existe una serie de protocolos que nos obligan a solicitar consentimiento libre e informado antes de comenzar una investigación con comunidades o tierras indígenas o en ellas. Pero esto no basta: aun antes de acercarse a una comunidad u organización indígena o afrodescendiente para proponer realizar una investigación, es importante plantearse algunas preguntas: ¿A quién interesan los datos que estamos pensando en generar, quién puede eventualmente beneficiarse de esa producción de conocimiento? ¿A qué intereses servirán nuestras prácticas de investigación? ¿Qué intereses los conducen, informan u orientan? ¿Qué ganarán estos pueblos con esa producción de conocimiento? Desde luego, esas preguntas hay que hacérselas también a dichas comunidades, sus organizaciones o referentes. Más aún, pienso que las preguntas son: ¿Sobre qué les interesa que colaboremos en la realización de una investigación? ¿Cuáles son sus intereses y prioridades al respecto? Es necesario pensar también en cómo se van a poner a disposición los resultados de la investigación. ¿Mediante publicaciones académicas? No parece que les vaya a resultar útil. Entonces, ¿cómo? Hay que trabajar comprometidamente esto, en cada caso. Tomará tiempo, es parte del proceso de investigación, no es *aparte*, es *parte*.

Si estamos comprometidos con la descolonización de la investigación académica, estas preguntas deben hacerse. La descolonización de la investigación académica también demanda reflexionar críticamente sobre las formas históricamente establecidas de constituir objetos de estudio y trazar límites entre las disciplinas académicas; límites entre la academia y otros ámbitos sociales; y prácticas de investigación que producen ciertos tipos de conocimiento.

He aprendido de mis experiencias personales con comunidades indígenas y afrodescendientes de varios países de América Latina que, en general, no están interesados en ser los objetos de investigación, piezas de museo o imágenes exóticas, en proyectos de otras personas. Ellos esperan investigadores para colaborar con ellos en el cumplimiento de sus propios proyectos y agendas. La primera vez que capté estos problemas fue en 1986, cuando realizaba investigación en campo en la comunidad de Tascabaña, un pueblo kariña en el estado de Anzoátegui, en Venezuela. Fue entonces que don Hilario Aray, el hombre más viejo del pueblo, se negó reiteradamente a concederme una entrevista diciendo que “cuando el hombre blanco busca al indio es porque algo quiere sacarle, algo que el indio quiere mantener en secreto”. Mi interés en entrevistar a don Hilario fue aprender acerca de los estilos kariña de narración de historias. Esto formaba parte de un proyecto más amplio, cuyo objetivo era mejorar la valoración y difusión

de cuentos y estilos de narración de los pueblos indígenas en las ciudades venezolanas, con el propósito de promover su valorización en el contexto nacional. En ese momento yo estaba muy orgulloso de mi investigación, que ya había dado resultados muy satisfactorios. Sin embargo, yo era totalmente ingenuo al respecto de otros posibles significados de mi propia práctica hasta que me enfrenté a la respuesta de don Hilario Aray, que dejó una marca indeleble en mí y fue el comienzo de un cambio importante en mis intereses de investigación y mis maneras de desarrollarla.

A partir de entonces, mi pregunta fue ¿cómo puedo ser útil? Vino entonces otro encuentro significativo para mí, el que tuve con Mario Bustos, por entonces coordinador de Comunicaciones de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie). Yo acababa de salir de una extensa y muy interesante conversación con Luis Macas, entonces máximo dirigente de la Conaie, y estaba almorzando con Mario, cuando le formulé mi nueva pregunta: ¿cómo puedo ser útil? Entonces, Mario, con fina y profunda ironía, me respondió “Nosotros no estamos para resolver las angustias existenciales del hombre blanco”. En fin, este es un largo camino de aprendizaje. Uno nunca termina de aprender, por eso es tan interesante.

Seguramente, muchas de las personas que lean este artículo han tenido experiencias de estos tipos. Como seguramente saben, pero no está de más reafirmar, conviene que las consideremos seriamente. Conviene escuchar con la mayor apertura a nuestros interlocutores, a ver qué podemos hacer juntos. Es en interés de todos, seamos miembros de estos pueblos o no. Estoy seguro de que a ninguno de nosotros nos gusta vivir en una sociedad racista. Pienso que este es, para comenzar, nuestro primer interés en común. Y es a partir de este interés común que podemos trabajar juntos en la construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural en educación superior o, más ambiciosamente, en la transformación de nuestras universidades, para que sean interculturales, pertinentes con la diversidad cultural característica de nuestra sociedad.

Referencias

- MATO, Daniel (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), 2008.
- ..., (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), 2009a.
- ..., (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/ Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), 2009b.
- ..., (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), 2012.
- ..., “Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”, en *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* (Fundación Equitas, Chile), Vol. 14, pp. 17-45, 2014.
- ..., “Pueblos Indígenas, Estados y Educación Superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina”, en *Cuadernos de Antropología Social* (Instituto de Ciencias Antropológicas. Universidad de Buenos Aires, N° 41, pp. 5-23, 2015.
- ..., (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contextos y Experiencias*, Sáenz Peña: Eduntref, 2015.
- ..., (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref y México: UNAM, 2016.
- ..., (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturización*, Sáenz Peña, Eduntref y José María Morelos, Q.R., México: UIMQRoo, 2017.
- ..., (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*, Sáenz Peña: Eduntref, 2018.