

## Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: del “Diálogo de Saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural”<sup>1</sup>

Ensino Superior e Povos Indígenas na América Latina: do “Diálogo de Saberes” à construção de “modalidades sustentáveis de Colaboração Intercultural”

Higher Education and Indigenous Peoples in Latin America: from the “Dialogue of Knowledges” to the construction of “sustainable dalities of Intercultural Collaboration”

Dossier | Dossiè

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
27 de julio de 2016

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
28 de septiembre de 2016

Daniel Mato

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
Universidad Nacional de Tres de Febrero  
Buenos Aires / Argentina  
dmato@untref.edu.ar

### Resumen

En las últimas tres décadas, las luchas e iniciativas de los pueblos indígenas en varios países latinoamericanos han dado lugar a la creación de universidades y otros tipos de instituciones de educación superior. Algunas de ellas han sido establecidas y son gestionadas por organizaciones de estos pueblos, otras han sido creadas por agencias gubernamentales. Adicionalmente, diversos tipos de programas especiales han sido instituidos, en algunos casos mediante convenios entre organizaciones indígenas y universidades “convencionales”, 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. Algunas de estas experiencias han logrado desarrollar “*modalidades sostenibles de colaboración intercultural*”, otras están construyéndolas, otras continúan intentándolo, en tanto otras no pasan de invocar la expresión “*diálogo de saberes*” sin lograr los avances esperados. 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 estas experiencias y de intercambios con sus equipos de trabajo, este

<sup>1</sup> 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) han realizado a una versión anterior de este texto. No obstante, desde luego, soy el único responsable de las ideas expuestas y muy especialmente de los posibles errores.

**Referencia para citar este artículo:** Mato, D. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Del “Diálogo de Saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural”. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 71-94.

artículo ofrece algunas reflexiones sobre las dificultades, conflictos y desafíos, que se presentan al avanzar desde el tantas veces invocado “diálogo de saberes” hacia “modalidades sostenibles de *colaboración intercultural*” en docencia, investigación y/o extensión.

**Palabras clave:** universidad, educación superior, pueblos indígenas, diálogo de saberes, colaboración intercultural.

---

### Resumo

Nas últimas três décadas, as lutas e iniciativas dos povos indígenas em vários países latino-americanos têm dado lugar à criação de universidades e outros tipos de instituições de ensino superior. Algumas foram estabelecidas e são geridas por organizações destes povos, outras foram criadas por agências governamentais. Foram também instituídos diversos tipos de programas especiais, em alguns casos através de convênios entre organizações indígenas e universidades “convencionais”, noutros como unidades académicas no interior destas últimas, ou ainda sob a forma de programas especiais de quotas, bolsas e/ou apoio académico e psicossocial. Algumas destas experiências lograram desenvolver “modalidades sustentáveis de *colaboração intercultural*”, outras estão a construí-las, outras continuam a tentá-lo, enquanto outras não passam de invocar a expressão “diálogo de saberes” sem conseguir os avanços esperados. Baseado em estudos sobre aproximadamente uma centena de experiências destes tipos em onze países latino-americanos, bem como em aprendizagens derivadas do acompanhamento de algumas delas e de intercâmbios com suas equipes de trabalho, este artigo oferece algumas reflexões sobre as dificuldades, conflitos e desafios que se apresentam no avanço do tantas vezes invocado “diálogo de saberes” para “modalidades sustentáveis de *colaboração intercultural*” em docência, investigação e/ou extensão.

**Palavras-chave:** universidade, ensino superior, povos indígenas, diálogo de saberes, colaboração intercultural.

---

### Abstract

In the latest three decades, the struggles and initiatives of indigenous peoples in several Latin-American countries have given rise to the creation of universities and other types of higher education institutions. Some were established and are managed by indigenous peoples’ organisations, other were created by governmental agencies. Additionally, various types of special programmes were implemented, in some cases through agreements between indigenous organisations and “conventional” universities, in other as academic units within the latter, or under the form of special quota programmes, grants and/or academic and psycho-social support. Some of these experiences have been able to develop “sustainable modalities of *intercultural collaboration*”, other are developing them, other keep on trying, while other just invoke the phrase “dialogue of knowledges” without reaching the expected progresses. Based on studies about approximately a hundred

experiences of these sorts in eleven Latin-American countries, as well as in learning drawn from accompanying some of these experiences and exchanges with the working teams of several of them, this article provides some reflections on the difficulties, conflicts and challenges in the transition from the oft-proclaimed "dialogue of knowledges" to "sustainable modalities of *intercultural collaboration*" in teaching, research and/or extension.

**Keywords:** university, higher education, indigenous peoples, dialogue of knowledges, intercultural collaboration.



En las últimas tres décadas, las luchas e iniciativas de los pueblos indígenas 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 intelectuales 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 las mismas. También como resultado de esas luchas y demandas, diversos tipos de programas especiales han sido instituidos, en algunos casos mediante convenios de co-ejecución entre organizaciones indígenas y universidades "convencionales", 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<sup>2</sup>. 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.

Más allá de estas diferencias, una característica saliente de la mayoría de estas experiencias es que constituyen espacios sociales en los que se desarrollan diversos tipos de modalidades de colaboración entre universidades o miembros de los mismas y comunidades, miembros y/u organizaciones de pueblos indígenas. 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. 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". Más allá de contribuir a abrir promisorios espacios y caminos de innovación, estas relaciones están signadas por diferencias de intereses y visiones de mundo, así como por asimetrías de poder. También lo están por resistencias y conflictos que se expresan en diversos ámbitos y entre variados actores sociales, incluso más allá de los directamente participantes, involucrando por ejemplo a las agencias gubernamentales encargadas de formular políticas universitarias y de educación superior, y/o de evaluar y acreditar universidades y otras IES, así como a las dedicadas a políticas de ciencia y tecnología.

<sup>2</sup> En el marco de las investigaciones sobre Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes que he venido desarrollando desde 2007, 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, coord., 2008).

Algunas de estas experiencias han logrado desarrollar modalidades sostenibles de “*colaboración intercultural*”, otras están construyéndolas, otras continúan intentándolo, en tanto otras no pasan de invocar la expresión “*diálogo de saberes*” sin lograr los avances esperados. Basado en estudios sobre numerosas experiencias de estos tipos en once países latinoamericanos, así como en aprendizajes derivados del acompañamiento e intercambios con los equipos de trabajo de muchas de ellas, este artículo ofrece algunas reflexiones sobre las dificultades, conflictos y desafíos, que se presentan al avanzar desde el tantas veces invocado “*diálogo de saberes*” a modalidades sostenibles de “*colaboración intercultural*” en docencia, investigación y/o extensión, condiciones necesarias para transformar las universidades actualmente existentes.

No obstante, antes de entrar en detalles, parece conveniente explicitar en qué se basan los análisis y reflexiones expuestos en este artículo 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 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 y entre las instituciones estudiadas, que he tenido la oportunidad de coordinar. El primero de ellos 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<sup>3</sup>. 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 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, coord., 2008, 2009a, 2009b, 2012). 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<sup>4</sup>. En este marco, los aprendizajes realizados están asociados a dos tipos de fuentes diferentes. Por un lado, se han nutrido de las contribuciones de doce investigadores posdoctorales y tesis de maestría y doctorado cuyas investigaciones he tenido la responsabilidad de apoyar, así como de mis propias pesquisas sobre el tema. Por otro, se han beneficiado de los intercambios con más de cincuenta colegas que han realizado presentaciones en los tres coloquios internacionales que hemos organizado hasta la fecha, que hasta ahora han dado lugar a la publicación de dos libros contentivos de versiones ampliadas de dichas ponencias (Mato, coord., 2015, 2016). Desde luego, de ningún

<sup>3</sup> [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es)

<sup>4</sup> <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/programa-y-proyecto/programa-educacion-superior-y-pueblos-indigenas-y-afrodescendientes-en-america-latina-esial/>

modo pretendo que estos antecedentes otorguen alguna suerte de estatuto de "verdad" al análisis y reflexiones ofrecidas en este texto, solo especificar los tipos de referentes empíricos en los cuales se basan. Más aún, cabe afirmar que seguramente resultarán sesgadas por el hecho que en la mayoría de los casos los colaboradores que han participado en estos dos proyectos son actores directamente involucrados en las experiencias objeto de sus estudios y quien suscribe sostiene relaciones de colaboración con los equipos de trabajo que las llevan adelante; incluso buena parte de ellos son miembros de pueblos y organizaciones indígenas o afrodescendientes. Es con referencia a estas circunstancias que el análisis y reflexiones expuestas en este texto se puede interpretar.

Este artículo está organizado en ocho secciones. En la primera de ellas se ofrece un panorama sintético del campo de experiencias de Educación Superior y Pueblos Indígenas 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 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 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 las mismas han sido impulsadas por referentes y organizaciones de pueblos indígenas muy diversos entre sí. Más aún, éstas tienen lugar en distintos países, en cada uno de los cuales la historia y 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.

Dentro de este amplio y diverso campo de experiencias es posible distinguir entre 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 resultantes de los dos proyectos de amplio alcance antes mencionados (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b, 2015, 2016). 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 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 programas. Algunas enfatizan que no sólo crean oportunidades para individuos, sino que contribuyen a desarrollar capas de profesionales indígenas que sirven de manera directa a sus pueblos y comunidades, así como que muchos de estos profesionales juegan papeles fundamentales en el desarrollo y gestión de experiencias de los cuatro tipos restantes de esta clasificación. Otras opiniones destacan que este tipo de programas favorecen 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, 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 y/o de extensión que se desarrollan conjuntamente con comunidades de pueblos indígenas.

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 cuales frecuentemente se limitan a organizar mesas de trabajo en las que docentes o investigadores universitarios e intelectuales o referentes de alguna comunidad u organización indígena 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 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 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 otras 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, o al menos quienes mejor pueden dar clases de idiomas indígenas, o sobre las respectivas historias y cosmovisiones. Estas situaciones además de ser injustas constituyen nuevos mecanismos de subalternización de conocimientos y personas indígenas, y son fuentes de conflictos.

Muchos de estos programas están dirigidos a docentes en servicio en comunidades indígenas. 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 docentes. Estas estrategias de trabajo suelen abrir amplias posibilidades para desarrollar formas sostenibles de colaboración intercultural. No obstante, éstas 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, investigación y/o de vinculación social, desarrollados por IES "convencionales" con participación de comunidades de pueblos indígenas.**

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 éstos. 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 y/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 actividades se caracteriza por incluir la participación de docentes provenientes de los pueblos indígenas y la inclusión de lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios de estos pueblos.

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, otras no. 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 y vinculación con las comunidades.

#### **1.4. Convenios de coejecución entre universidades u otros tipos de IES "convencionales" y organizaciones y/o comunidades indígenas en experiencias**

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 su existencia se 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 ellas 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 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 las mismas no se hayan presentado diferencias y conflictos, sino que se ha logrado manejar estos 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 indígenas, 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 del mismo observables en las repúblicas fundadas en el siglo XIX, estas 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 los componentes de las mismas.

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, el cual es 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). 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, Mato, coord. 2015, 2016). No obstante, de manera sintética cabe afirmar que en la mayoría de las universidades creadas por organizaciones y/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 artículo, lo más importante es tener presente que dado su carácter intercultural, todas los tipos de 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 más casos más diferenciados entre sí que en otros.

## 2. LOGROS, PROBLEMAS Y DESAFÍOS

Los ya mencionados dos proyectos de amplio alcance que sirven 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 orientados por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible, **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 más frecuentemente enfrentados por estas universidades, IES y programas son: **i)** insuficiencia y/o precariedad presupuestaria, **ii)** actitudes racistas por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de 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 y/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)** dificultades 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, viii) insuficiencia de becas.

### 3. PROBLEMAS Y DESAFÍOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE MODALIDADES SOSTENIBLES 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 sostenibles de colaboración intercultural en docencia, investigación y/o extensión, suelen darse a través de una compleja maraña de dificultades y conflictos, que incluyen especialmente a algunos de los mencionados en la sección anterior.

Como se mencionó anteriormente en este artículo, 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 ha sido pensado más allá de eso, sino que el uso del término se debe a que está de moda y suena interesante, y entonces ocupa un lugar muy accesorio, sino 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 sostenibles de colaboración intercultural, lo cual 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 in-

clusión e 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 y/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. No 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, demanda el desarrollo de acciones tanto “por abajo”, como “por arriba”. Es decir, tanto en actividades concretas de docencia, investigación y extensión (o mejor aún 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.

***ij) Insuficiencia y/o precariedad presupuestaria:*** Los problemas derivados de insuficiencias presupuestarias puede que resulten obvios. Pero me parece que quienes no participan directamente de 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 comunidades sociales que ya conocen una larga historia de incumplimientos por parte de 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, 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 sostenibles 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 debe encararse otorgándole la importancia crucial que tiene 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 nues-

tros 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 y/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/para pueblos indígenas 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 la rigidez de su "visión" y criterios. Un ejemplo significativo pueden ser 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 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 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 Intercultural (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 (URACCAN) y la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY). Esta reunión emitió el documento "Conclusiones y Ratificaciones"<sup>5</sup> 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, expresa un llamado a todas las universidades convencionales, interculturales, comunitarias e indígenas a trabajar colaborativamente para asegurar la puesta en práctica de dichas recomendaciones, así como la inclusión de la Educación Superior Intercultural como uno de los ejes de la próxima Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) a realizarse en Córdoba (Argentina) en 2018. Esto hace pensar que el reconocimiento sobre la importancia de este problema continuará creciendo.

**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 cuáles 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/con comunidades indígenas, 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 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, y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación o formación:** Este tipo de obstáculos resulta bastante semejantes a los dos tipos antes mencionados, pero los menciono separadamente aparte porque dificultan la

<sup>5</sup> <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>

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, 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 estos colegas indígenas hemos tenido que confrontar respecto de este tema con las burocracias universitarias, y/o de agencias gubernamentales de ciencia o cultura. Este, como los dos tipos de dificultades anteriores, demanda que nos comprometamos proactivamente en hacer investigación que muestre los problemas generados, así como en 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 requieren este tipo de acciones. No es algo opcional.

#### 4. CONFLICTOS QUE AFECTAN LA CONSTRUCCIÓN DE MODALIDADES SOSTENIBLES DE COLABORACIÓN INTERCULTURAL

*i) 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 que los avances logrados en diversos instrumentos internacionales, como en las Constituciones nacionales de varios países latinoamericanos se expresan insuficientemente en las leyes vigentes, y/o en sus reglamentaciones y formas concretas de aplicación, y/o en políticas públicas efectivas, su puesta en práctica y asignaciones presupuestarias para las mismas (Mato, coord., 2012). Más aún, frecuentemente buena parte de los funcionarios de las agencias gubernamentales ni siquiera conocen los derechos de los pueblos y personas indígenas, 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 ha llevado a concluir que esa escasa disposición a honrar los derechos de pueblos indígenas establecidos en constituciones, leyes y convenios internacionales, así como su pretendido derecho a cuestionarlos, están asociados a sentimientos racistas que se exteriorizan en expresiones que denotan lo que podríamos llamar de *racismo*

*epistemológico*: desprecio por los conocimientos de pueblos indígenas, 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 valoración 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 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, 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 dissociarse 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 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 pueblos indígenas. 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 descritas. 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 inter-universitaria entre universidades “convencionales” e indígenas, y de provechosas co-ejecuciones entre universidades y organizaciones in-



dígenas. 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 de las de "educación intercultural" y "colaboración intercultural". Aunque algunos Estados y organizaciones indígenas 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 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 y/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 que esas diferencias existen y que hay que trabajar a partir de ellas, sin pretender ignorarlas o anularlas. No suele ser sencillo, pero si el énfasis se pone 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 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 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 atrás, o cuánto 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 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 la diversos pueblos indígenas. 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 indígenas. Si bien las cosmovisiones de los diversos pueblos indígenas 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. Así resulta 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 los pueblos indígenas americanos (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", y/o el "bienestar"; entendido este último, más frecuentemente que no, 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", así como que el desarrollo debe ser "sostenible". Mientras que en las visiones de mundo ancestrales --que en líneas generales comparten los pueblos indígenas-- 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 posibilidades 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. Esto hace necesario desarrollar formas de *colaboración intercultural* que partan del reconocimiento y 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 exenta de problemas, conflictos y desafíos.

En este sentido, es muy importante tener en cuenta que el aprendizaje situado, en, 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, sean que estas puedan calificarse de endógenas, o bien resulten de la apropiación y transformaciones de elementos de otras culturas. En realidad, el aprendizaje en y por la práctica también es crucial para la apropiación de conocimientos y destrezas propias de la llamada cultura occidental-moderna. Pero, independientemente del juicio que nos merezca, en ésta se han institucionalizado sistemas de aprendizaje escolarizados, en aulas, que por lo general están separados de los espacios de práctica.

Otro aspecto importante a tomar en cuenta es que los modos de aprendizaje propios de pueblos indígenas 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 y comprensión de esta categoría. Porque ella suelen 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, así como de otros conocimientos de "tradición oral", no se limita a prácticas de habla (como el significante "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 solo 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 conocimiento 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, las referencias a la existencia de dos clases de saber (a veces elusivamente nombrados como "Conocimiento" y "Saberes"), uno sólo de los cuales se supone que tendría validez "universal", mientras que el otro (diverso a su interior) no la tendría, resultan hegemónicas.

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 Su-

perioridad del "Hombre Blanco", o bien 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 patentado por instituciones "científicas" y/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, manejo ambiental, no pueden ser foco 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 frecuentemente esto se ve en términos de concesión a esos "otros" grupos humanos. Esta visión condescendiente, pierde vista que la Colaboración Intercultural 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 sólo a las poblaciones de origen indígena 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 sólo 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. Pero plantearse esto supone desafío 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, así como las relaciones con los actores sobre, o con, los cuales 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 que mantienen relaciones con sus comunidades. Estas relaciones alimentan las preguntas y perspectivas 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 co-producir 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, SINO INVESTIGAR "CON" LOS PUEBLOS INDÍGENAS

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

En la actualidad existen una serie de protocolos que nos obligan a solicitar consentimiento libre e informado antes de comenzar una investigación con/en comunidades o tierras indígenas. Pero no basta con ello, aún antes de acercarse a una comunidad u organización indígena para proponer realizar investigación, es importante preguntarse 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/orientan? ¿Qué ganarán los pueblos indígenas con esa producción de conocimiento? Desde luego, esas preguntas hay que hacérselas también a dichas comunidades, sus organizaciones o referentes. Más aún, pienso que la pregunta es ¿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 en 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 las experiencias personales con los pueblos indígenas 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 el indio es porque algo quiere sacarle, algo que el indio quiere mantener en secreto". Mi interés en entrevistar a Don Hilario fue aprender acerca 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, y 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 acaba 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 ya saben, pero no está demás reafirmar, conviene que las consideremos seriamente. Conviene que escuchemos con la mayor apertura a nuestros interlocutores indígenas, a ver qué podemos hacer juntos. Es en interés de todos, seamos miembros de pueblos indígenas o no. Estoy seguro que a ninguno de nosotros nos gusta vivir en una sociedad racista. Pienso que este es, para comenzar, nuestro primer interés en común. 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 BIBLIOGRÁFICAS

- Mato, D. (2016). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Recuperado de <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2016/09/Educaci%C3%B3n-superior-II-web2.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2015). *Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contexto y Experiencias*. Recuperado de <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Educacion-Superior-y-Pueblos-Indigenas-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2014). Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 14, 17-45.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Recuperado

de [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_fabrik&view=details&formid=2&rowid=134&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=2&rowid=134&lang=es)

\_\_\_\_\_ (2009<sup>a</sup>). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2009/institucionesinterculturales.pdf>

----- (2009b). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001916/191683s.pdf>

\_\_\_\_\_ (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>