

**Los retos de la educación superior intercultural:
Del “*Diálogo de Saberes*” a la construcción de
“*Modalidades Sostenibles de Colaboración Intercultural*”¹**

Daniel Mato
CONICET-UNTREF
dmato@untref.edu.ar

Texto base para la videoconferencia inaugural de la Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente e Instituto Superior Intercultural Ayuuk. Jaltepec de Candayoc, Oaxaca, México, 25-01-2017.

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 creadas 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.

Desde 2007 he estado en contacto permanente con numerosos protagonistas clave en el desarrollo de experiencias de estos diversos tipos en doce países latinoamericanos. He conversado y/o entrevistado a estudiantes, docentes,

¹ En esta presentación retomo ideas previamente expuestas en mi artículo “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Del ‘*Diálogo de Saberes*’ a la construcción de modalidades sostenibles de ‘*Colaboración Intercultural*’, publicador en diciembre de 2016 en la revista *Tramas/Maepova* (Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino – Cisen, Universidad Nacional de Salta) 4(2): 71-94.

dirigentes de organizaciones indígenas, fundadores y directivos de las instituciones y programas en cuestión, funcionarios de agencias gubernamentales y de cooperación internacional dedicadas al tema. También he ofrecido conferencias y talleres, e incluso he organizado varios encuentros y foros internacionales sobre el tema. Por estos motivos, frecuentemente se me solicita opinión sobre estas experiencias. Siempre trato de ofrecer lo mejor que puedo. Pero estoy consciente que mi visión es muy limitada. Tal vez sea amplia, porque veo, leo y oigo sobre muchas experiencias, pero no es profunda. Los conocimientos profundos los tienen los y las protagonistas de estas experiencias. Ustedes mismos, quienes en este momento me escuchan, quienes se hacen tiempo para escucharme, quienes con actitud abierta y generosa me escuchan. Se los agradezco infinitamente, espero que lo que yo pueda exponer resulte útil. Se me ha invitado a exponer sobre “Los retos de la educación superior intercultural”.

Es con este objetivo en vista que me parece muy importante comenzar por enfatizar que tras visitar tantas experiencias y conversar con tantas personas profundamente involucradas en su desarrollo, mi principal conclusión es que el reto más importante que enfrentan quienes dedican sus vidas a la Educación Superior Intercultural es aprender a escucharse mutuamente, con la mejor disposición a aprender de quienes sienten y piensan diferente, y a consensuar objetivos y trabajar en colaboración para alcanzarlos.

El reto no es escuchar a un conferencista visitante. El reto es escuchar comprometida y proactivamente a todas las personas, organizaciones y

comunidades con quienes estamos llamados a colaborar en el desarrollo de estas experiencias, y muy especialmente a quienes exponen puntos de vista diferentes de los que cada uno de nosotros piensa que son los correctos. Quisiera resaltar que no digo simplemente “escuchar”, sino “escuchar comprometida y proactivamente”. Con esto intento decir que no se trata simplemente de escuchar, sino de buscar maneras de entendernos y de actuar en colaboración en pos de los objetivos que podamos consensuar. Por esto es que como subtítulo de esta presentación he escogido el de: Del “*Diálogo de Saberes*” a la construcción de “*Modalidades Sostenibles de Colaboración Intercultural*”. Como ustedes saben de esto mucho más que yo, seguramente no necesitan que les diga que “construir modalidades sostenibles de colaboración intercultural” no es tarea sencilla. No lo es, pero hay que lograrlo. De eso se trata, sino no hay Educación Intercultural, de ningún tipo, ni superior, ni básica, ni media, ninguna.

Así las cosas, quisiera dedicar esta presentación a comentar algunos asuntos que me parecen clave para construir modalidades sostenibles de colaboración.

1. Quisiera comenzar por destacar la importancia de las diferencias:

El campo de experiencias que solemos llamar Educación Superior Intercultural, está constituido por una amplia diversidad de iniciativas. Es 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. Es importante tener presente que las

diferencias pueden observarse no solo entre instituciones, sino también al interior de las mismas. Que en el marco de cualquier iniciativa concreta nos encontramos con personas y organizaciones que tienen historias diferentes entre sí. Se suele observar que más allá de compartir algunos objetivos importantes, estas personas y organizaciones frecuentemente tienen valores y visiones de mundo diferentes.

No obstante, 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 las 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”.

No obstante, en estas experiencias frecuentemente se observa que estas modalidades de trabajo además junto con contribuir a abrir promisorios espacios y caminos de innovación, 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. En el marco de estas convergencias y diferencias, se constata que mientras 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 el acompañamiento e intercambios con los equipos de trabajo de muchas de estas experiencias quisiera ofrecer algunas reflexiones sobre las dificultades, conflictos y desafíos, que se presentan al avanzar desde el tantas veces invocado “*diálogo de saberes*” a la construcción de modalidades sostenibles de “*colaboración intercultural*” en docencia, investigación y/o extensión.

2. 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.

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. En ocasiones, la expresión “Diálogo de saberes” se utiliza un tanto a la ligera, solo porque suena interesante. En esos casos ocupa un lugar muy accesorio dentro de una estructura universitaria que apenas se da por enterada. En otros, en cambio, la organización de eventos orientados a generar tales diálogos responde a una estrategia de construcción más ambiciosa, en la cual no obstante 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 concretas en beneficio de comunidades de pueblos indígenas y de la sociedad en general, las cuales --no puede omitirse-- también benefician a las universidades.

Las experiencias estudiadas muestran claramente las formas de colaboración intercultural sostenibles a las que hago referencia no son una quimera, existen. Muchas de ellas son características de algunas de las más de un centenar de experiencias en este campo actualmente existentes en América Latina, muchas de las cuales hemos documentado en los 6 libros colectivos que ya hemos publicado, todos ellos disponibles en Internet. Cuatro de estos libros los hemos publicado desde el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en educación superior del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América

Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), los otros dos, los hemos publicado desde el Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Ahora bien, afirmar que existen, de ningún modo supone afirmar que son espacios de pura armonía. Es necesario diferenciar entre la expresión genérica “diálogo de saberes”, que en ocasiones se aplica de manera ingenua, y como si con solo invocarla se abriera un espacio de idílica armonía, y la construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural. La experiencia indica claramente que la construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural demanda reconocer la existencia de diferencias, inequidades y conflictos, para poder trabajar a partir de ellos.

Las experiencias de colaboración intercultural existentes pueden 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. No, lo que propongo es 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 especialmente sobre 4 tipos principales de problemas y sobre 4 ejes frecuentes de conflictos.

2.1. Cuatro tipos de problemas:

i) 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 tanto de las instituciones del Estado, como de las universidades. Que no solo el inicio, sino también la continuidad de las actividades desarrolladas con estas comunidades 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. 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.

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 tiempo, en esta ocasión 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 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 universitarias, 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.

2.2. Cuatro ejes principales de conflictos que afectan la construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural

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

Los estudios que hemos realizado desde UNESCO-IESALC 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 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 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”.

ii) 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?.

iii) Otro eje de conflicto se relaciona con la existencia de diferencias entre las visiones de mundo, epistemologías y modos de aprendizaje de Estados y pueblos indígenas:

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”.

iv) Finalmente, el cuarto eje de conflicto se relaciona con la creencia de que un tipo de conocimiento en particular (el científico) tendría validez “universal”, en tanto otros solo tendrían validez “local”:

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 Superioridad 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, para todos los sectores sociales, no solo para los pueblos indígenas. Por este motivo pienso que toda la educación superior debería ser intercultural.

Bien, no tengo más que decir en esta ocasión. Muchas gracias por vuestra paciente escucha. Los invito a que intercambiamos ideas sobre lo que acabo de exponer. Que me/nos cuenten de sus experiencias e interpretaciones. Estoy seguro que tienen mucho para decir. Si lo comparten, juntos podemos aprender más. Soy todo oídos ...

Referencias bibliográficas

Mato, D., coord. 2008 *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (ISBN 978-980-7175-00-5). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

Mato, D., coord. 2009a *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)

Mato, D., coord. 2009b *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 (IESALC-UNESCO).

Mato, D., coord. 2012 *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 (IESALC-UNESCO).

Mato, D., coord. 2015 *Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contexto y Experiencias*. Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires): Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Mato, D., coord. 2016 *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interrelaciones y desafíos*. Coeditado por EDUNTREF y UNAM: Sáenz Peña (Buenos Aires): Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero – EDUNTREF y México DF: Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.