

ACTUALIZAR LAS PROPUESTAS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918. INTERCULTURIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIAS, AVANCES Y DESAFÍOS ¹

Daniel Mato

Universidad Nacional de Tres de Febrero
dmato@untref.edu.ar

Las primeras líneas del Manifiesto de la Reforma Universitaria de Córdoba proclamaban: “Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica (...) Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando

¹ Este artículo actualiza y amplía significativamente el análisis expuesto en el capítulo de mi autoría “Actualizar los postulados de la Reforma Universitaria de 1918: las universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas”, incluido en Sader, E.; Gentili, P.; y Aboites, H. (comp.). (2008). La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Adicionalmente, retoma algunos argumentos presentados en el artículo de mi autoría, Mato, D. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Del “diálogo de saberes” a la construcción de ‘modalidades sostenibles de colaboración intercultural. Tramas/Maepova , Vol. 4 N° 2.

sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana”.

Seguramente, la visión de los dirigentes del movimiento de la Reforma Universitaria de 1918 sobre qué era América y qué significaba romper con la dominación monárquica, no podía ir más allá del horizonte que la sociedad y las ideas de la época les marcaban. Muy lejos estábamos aún de que las ideas de reconocimiento y valoración de las diferencias culturales y de género alcanzaran el lugar que ocupan actualmente en los imaginarios sociales y en las agendas de intelectuales y movimientos sociales. No puede omitirse que entre los firmantes no había mujeres y, que el manifiesto se dirige a “hombres”, lo cual es significativo independientemente de lo que pueda aducirse respecto del uso del género masculino al formar plurales en lengua castellana. No obstante, el foco de este texto no es el de las diferencias de género, sino el de otro tipo de diferencias, aquellas que suelen nombrarse como “culturales” y asociarse a referentes que históricamente han sido construidos como “étnicos” y “raciales”.

Para la época del Manifiesto aún no se habían generalizado formas de conciencia acerca de que la impronta colonial y racista no solo perdura más allá del rompimiento de relaciones de sujeción política institucional entre colonias y metrópolis, sino que además, esta radica también en los imaginarios y proyectos de quienes proclaman la independencia del poder colonial y establecen las nuevas repúblicas. En la mayoría de los casos, los sectores dominantes y otros grupos privilegiados de esas nuevas repúblicas no perciben que el legado colonial y racista continúa reproduciéndose y actualizándose a través de las “nuevas” relaciones sociales, económicas y políticas. Por lo general, tampoco se percatan que esta actualización del legado colonial y racista marca no solo a

las relaciones entre los estados, y entre estos y algunos grupos de poder en particular, sino que también arraiga en instituciones y prácticas sociales que afectan a las “nuevas” sociedades nacionales en su conjunto.

Por estos motivos, no resulta sorprendente que en la época de la Reforma Universitaria de 1918, los grupos sociales “criollos” que gozaban del privilegio de acudir a las universidades (así estas estuvieran marcadas por una cultura “monárquica y monástica”) no eran conscientes de que el “legado colonial” afecta también las formas en las cuales diversos grupos sociales se perciben a sí mismos y sus relaciones con otros grupos sociales, y con ello sus proyectos de futuro para las respectivas sociedades nacionales. Menos aún eran conscientes de las condiciones de opresión que afectaban a las personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes y del papel que las universidades jugaban al respecto. Un siglo después, sabemos que las universidades y otros tipos de instituciones de Educación Superior (IES), sus bases éticas, políticas y epistémicas, como sus prácticas académicas, están marcadas por ese legado colonial y racista. Un siglo después, sabemos que si estas bases y prácticas no se revisan críticamente, continúan reproduciendo visiones de mundo, creencias y proyectos de futuro que actualizan la matriz colonial y racista. No obstante, lo que en la actualidad muchos parecen ignorar aún es que esas bases y prácticas no solo afectan a los grupos sociales que no pueden acceder a la Educación Superior, es decir que resultan “excluidos” de ella, sino que además y a la vez menoscaban la sostenibilidad histórica de las sociedades en cuestión. Como veremos en las próximas páginas, afortunadamente, casi un siglo después, la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Cartagena de Indias en 2008 (CRES-2008), en su Declaración Final señaló explícitamente la

necesidad de afrontar estos dos problemas de manera conjunta, pues juntos constituyen uno de los grandes desafíos que afrontan las universidades latinoamericanas y más en general, para los sistemas de Educación Superior de estos países.

Los protagonistas de la Reforma de 1918 percibieron el reto de “romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica” desde las formas de “sentido común” asociadas a las ideas políticas y sociales propias de los universitarios de su época. Un siglo después, podemos ver este reto desde otras perspectivas, ya que contamos con nuevos elementos de análisis. El propósito de este texto no es indagar en los porqués de la visión de los dirigentes de la Reforma de 1918, sino analizar la necesidad y oportunidad histórica que un siglo después se nos presenta para actualizar una de las propuestas centrales del *Manifiesto Liminar* del movimiento de la Reforma Universitaria de 1918. Me refiero particularmente a la necesidad y oportunidad de actualizar la pretensión de romper con la “dominación monárquica y monástica”, en términos de lo que entonces se enunciaba como estar “viviendo una hora americana”.

Un siglo después, podemos formularla esta propuesta como la necesidad de criticar y superar el “legado colonial y racista”, es decir de “descolonizar” las universidades y más en general los sistemas de Educación Superior. Se nos presenta la necesidad y oportunidad de revisar, criticar y superar el racismo epistémico que aún hoy caracteriza a las universidades y otras IES. Aún hoy, en pleno siglo XXI, exceptuando un centenar de valiosas experiencias –que sirven de referencia al análisis ofrecido en este texto– la mayoría de las universidades y otras IES latinoamericanas continúan respondiendo a anticuados formatos monoculturales, es decir continúan siendo

epistémicamente monoculturales y por ende racistas. Es necesario revisar el legado colonial y racista en el cual se cimentan los modelos monoculturales característicos de estas universidades y otras IES para lograr “transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural”, tal como lo recomienda la Declaración Final de la CRES-2008.

Más aún, a menos de dos años de celebrarse la próxima CRES que se realizará en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) en junio de 2018, podemos y debemos aspirar a más. Si no lo hacemos, corremos el riesgo de que los procesos de “Internacionalización de la Educación Superior” en curso solo sirvan para reforzar acriticamente la influencia de modelos eurocéntricos que ignoran la diversidad cultural propia de América Latina. Para evitar esto, convendría profundizar la colaboración entre universidades latinoamericanas y destacar el fortalecimiento de experiencias y políticas de Educación Superior Intercultural y de Interculturización de la Educación Superior como uno de sus ejes principales de trabajo.

Para evitar equívocos, deseo explicitar que de ningún modo sugiero “retornar” a algún momento anterior de la historia, como algunos actores desconocedores del tema suelen representarse las ideas de referencia. Al contrario, esta es una propuesta de reconocimiento de presente y construcción de futuro viable. Es por estos motivos que enfatizo la necesidad de criticar y superar el racismo epistémico y la incapacidad de reconocernos como sociedades culturalmente heterogéneas marcadas por fuertes inequidades. Es necesario cuestionar y superar la hegemonía de ciertas representaciones de la modernidad eurocéntrica que –con la fuerza propia de las formas de “sentido común” – constituyen los referentes de algunas vertientes del

pensamiento universitario latinoamericano contemporáneo. Un siglo después de la Reforma Universitaria de 1918 resulta imprescindible actualizar esa idea-fuerza de su *Manifiesto Liminar* que proclamaba “una hora americana”. Una hora americana es impensable sin partir de reconocer y valorar la diversidad cultural propia y característica de las sociedades americanas con su significativa historia y presente de racismo e inequidades que aún marcan a sus universidades y otras IES. Debo aclarar también que, al pensar en “una hora americana”, no deberíamos ignorar la relevancia del tema para los casos de las sociedades canadiense y estadounidense, en las cuales también existen fuertes reclamos, valiosos avances, e importantes desafíos, al respecto, aunque debido a sus particularidades, en este texto no nos ocuparemos de ellos.²

VALORAR LA DIVERSIDAD CULTURAL Y PROMOVER RELACIONES INTERCULTURALES EQUITATIVAS

Lo que en 1918 aparentemente no era siquiera pensable y menos aún susceptible de ser incluido en un programa de acción, un siglo después es inexcusablemente imperativo: las universidades deben reconocer y valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas, tanto en su seno como en las sociedades de las que forman parte, e incluso a escala latinoamericana y mundial. Este carácter imperativo deriva de los avances plasmados

² Para un panorama analítico sobre el tema a escala mundial ver: Mato, D. (2015). Indigenous peoples and Higher Education. En H. Callan (ed.), *International Encyclopedia of Anthropology*. Londres: Wiley-Blackwell.

tanto en las constituciones nacionales de la mayoría de los países latinoamericanos como en instrumentos jurídicos internacionales y en las declaraciones consensuadas entre representantes de universidades de toda la región, que se identifican en estas páginas.

La muy escasamente atendida meta de que las universidades y otras IES incluyan personas indígenas y afrodescendientes (como estudiantes, docentes y funcionarios) dentro de su vieja institucionalidad no es suficiente. Es necesario ir más allá. Para superar ese pesado legado colonial que las caracteriza (con todas sus consecuencias, que no son solo de exclusión de personas sino también de tipos y formas de conocimiento y de modos de relación con las sociedades), las universidades deben reformarse a sí mismas para ser más pertinentes con la diversidad cultural propia de la historia y el presente de las sociedades de las que forman parte. Deben incluir las visiones de mundo, lenguas, conocimientos, modos de aprendizaje, modos de producción de conocimientos, sistemas de valores, y demandas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, así como, según los países, de otros grupos culturalmente diferenciados.

Este ha sido, desde hace varias décadas, el planteo de numerosas expresiones y dirigentes de los movimientos indígenas y afrodescendientes de América Latina. También lo ha sido de diversos y numerosos sectores sociales e intelectuales que sin ser indígenas ni afrodescendientes comprendemos que no solo no es ético sostener modelos societarios y educativos que en la práctica excluyen a amplios sectores de población, sino que además entendemos que para las respectivas sociedades nacionales no es ni política, ni social, ni económicamente viable privarse de las importantes contribuciones de esas vertientes particulares, de su historia y de su presente.

No se trata solo de “incluir” a personas de estos pueblos como individuos indiferenciados, sino de que las universidades y otras IES se transformen al incorporar apropiadamente sus lenguas, visiones de mundo, conocimientos, modos de aprendizaje y de producción de conocimientos, valores y proyectos societarios.

La valoración de la diversidad cultural y el desarrollo de relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas pueden ser recursos provechosos para mejorar la calidad de vida y el desarrollo humano sostenible de nuestras sociedades. Es curioso, pero algunas dirigencias universitarias parecen no acabar de valorar algo que ya ha sido comprendido y está siendo económicamente explotado por laboratorios farmacéuticos, agroindustrias y otras corporaciones transnacionales: los conocimientos tradicionales de esos pueblos. De ningún modo se trata de hacer lo mismo que esas corporaciones y explotar esos conocimientos. Tampoco se trata de “hacerles un favor a los pobrecitos excluidos”. Se trata de reconocernos como ciudadanas/os de sociedades y Estados pluriculturales y plurilingües. Se trata de no vivir ignorando componentes y aspectos de nuestras propias sociedades para poder desarrollar nuestras sociedades acorde con nuestras peculiaridades y no, todavía hoy, como imaginarios y deformes reflejos de las sociedades europeas. En esto las universidades, y más en general la Educación Superior, tienen un papel importante que cumplir, no solo como instituciones productoras de conocimiento, sino también como instituciones formadoras de cuadros técnicos y profesionales y de ciudadanos y dirigentes sociales, con capacidad de reflexión crítica.

En contraste con ese deber ser y esa potencialidad, resulta preocupante que en pleno siglo XXI, aún sean pocas las instituciones de Educación Superior (IES) de la región cuya misión institucional y/o cuyo currículo incluyan la valoración de la diversidad cultural y la promoción de relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas. Esta situación resulta más preocupante aún si se piensa que las IES deberían jugar papeles de avanzada en las transformaciones sociales necesarias. En contraste, resulta que la mayoría de ellas está a la zaga de instrumentos internacionales vigentes, como la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), la Declaración y el Programa de Acción de Durban (2009), la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015, la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007) y la Declaratoria y Plan de Acción 2015-2024 de Naciones Unidas del Decenio Internacional de los Afrodescendientes (2013). Nótese que el primero de estos instrumentos internacionales data del año 1965 y el más reciente de 2013. Resulta muy preocupante que las universidades y otras IES tengan como mínimo medio siglo de atraso respecto de los organismos internacionales. Seguramente esto es algo que a muchos

miembros de estas instituciones resultará sorprendente, o incluso vergonzoso, pero es así.

No obstante, pese a ese rezago histórico, tal vez haya motivos para ser optimistas. La Conferencia Regional de Educación Superior, reunida en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, del 4 al 6 de junio de 2008 (CRES-2008), en la cual participamos más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional (incluidos directivos, docentes, investigadores, estudiantes, funcionarios, representantes de organismos nacionales, regionales e internacionales y otros interesados en Educación Superior), emitió una Declaración Final que incluye algunos valiosos planteamientos sobre el tema. Esto lleva a pensar que estas ideas comienzan a ser más ampliamente aceptadas y hay más posibilidades de que sean puestas en práctica. Se trata de los acápites C3 y D4 de dicha Declaración, por su importancia conviene citarlos textualmente:

39

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas 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. (Acápites C3)³

La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región. Acápites D-4⁴

NO HAY SABER “UNIVERSAL”, LA COLABORACIÓN INTERCULTURAL ES IMPRESCINDIBLE

Parece conveniente destacar la importancia y alcance de la idea central del acápite C3 de la Declaración Final de la CRES-2008. Tal como explícitamente lo expresa, el reto no es simplemente “incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a estas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. El reto es transformar a las universidades y a las políticas, planes y programas de Educación Superior y de ciencia y tecnología. Todavía hoy, se elaboran y aplican políticas de ciencia, se realiza investigación científica, y se imparte formación universitaria, en el marco de ciertas creencias (sí, creencias, pues no se trata de demostraciones “objetivas”) según las cuales existirían dos clases de saber, uno solo de los cuales tendría validez universal: el científico, mientras que “el otro” (así homogeneizado, pese a que es notablemente diverso) solo tendría valor local. Es posible que esto sea “verdad” para las leyes físicas (no estoy en condiciones de opinar al

³http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es

⁴http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es

respecto), pero de ningún modo lo es para campos de conocimiento como las ciencias sociales y las humanidades; y en lo que hace a campos interdisciplinarios como los de salud y medio ambiente, entre otros, existe cuantiosa bibliografía producida desde el propio sistema científico-académico que muestra que hay mucho por aprender de esos otros tipos de conocimientos y modos de producción de conocimiento.

En pleno siglo XXI no es posible continuar ignorando que la idea de que “la ciencia” constituiría un saber de validez “universal” está directamente asociada al proceso histórico que se inició con la expansión militar y comercial de algunos Estados europeos sobre el resto del planeta, que expandieron sus propias creencias, visiones de mundo e instituciones jurídicas, económicas y políticas. Esta expansión europea dio lugar al establecimiento de relaciones coloniales y se sostuvo largo tiempo asegurada por ellas. El problema que aún hoy estamos viviendo es que la ruptura de las relaciones coloniales y la fundación de las repúblicas no acabaron por completo con las formas de subordinación de los pueblos indígenas de América (y posteriormente de otros continentes) y de los numerosos contingentes de población africana traída a América en condiciones de esclavitud, como tampoco con las que aún hoy afectan a sus descendientes, incluidos algunos grupos de población “mestiza” cuyos modos de vida han sido especialmente marcados por esa relación histórica. Las relaciones jerárquicas entre dos tipos de saber, uno pretendidamente universal y otro local, son parte de estas dinámicas. La descalificación de los modos de producción de conocimiento y acumulación de conocimientos de los pueblos indígenas y de los descendientes de las poblaciones africanas esclavizadas es parte de esa herencia colonial, la cual debe ser estudiada más a fondo,

criticada y superada. La necesidad de profundizar en el estudio de las consecuencias de esta herencia y de superarla no debe entenderse como una tarea limitada a quienes escogen formarse en antropología e historia, pues la ignorancia al respecto afecta la calidad de formación de profesionales de muchos otros campos, como, por ejemplo, los de salud, derecho, geografía, agronomía, economía, ciencias políticas, minería y arquitectura, entre otros. La colaboración intercultural en las universidades no puede limitarse a las escuelas de antropología. Debe partir del reconocimiento del valor de los conocimientos de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes para todos y cada uno de los campos de formación profesional. Más aún, no deberían estudiarse esas instituciones de manera aislada, sino cada una como parte de las respectivas visiones de mundo y modos de organización social (Macas, 2001; Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2004).

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”.

Unos y 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.

Las consecuencias del modelo universitario monocultural afectan no sólo a las poblaciones de origen indígena y afrodescendiente de las sociedades latinoamericanas, sino a cada una de las sociedades nacionales en su totalidad, incluidas tanto las poblaciones de origen netamente europeo como las caracterizadas como “mestizas”. La negación consciente o inconsciente de la condición pluricultural de todas las sociedades latinoamericanas

constituye un significativo lastre histórico, por lo que implica en términos de nuestra ignorancia acerca de nosotros mismos. Esta carga afecta no solo las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes, sino también las de que cada una de estas sociedades pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro. Este problema no se resuelve con la celebración folklorizante de la diversidad, ni con la “nacionalización” de ritos, danzas y costumbres de estas poblaciones mediante la incorporación a las festividades, monumentos y rituales de Estado. Tampoco se resuelve con la celebración de la “diversidad cultural”, mientras se continúan violando los derechos de esos grupos de población, se menoscaba su condición humana, se desvalorizan sus visiones de mundo, lenguas, conocimientos y modos de conocimiento, y no se honran sus derechos a restituciones territoriales o, más grave aún, se permite (e incluso se fomenta) el avance de las explotaciones petroleras y mineras en sus territorios ancestrales.

Las situaciones contemporáneas respecto de estos problemas varían mucho de una sociedad latinoamericana a otra, pero en todas ellas estos problemas y este conflicto entre modos de producción de conocimiento afectan a la producción, circulación, apropiación y aplicación de conocimientos. Es decir, afectan la calidad de las labores de investigación y formación que realizan las universidades y otros tipos de IES. Por ello, cualesquiera que sean las vías específicas de solución de estos conflictos, la construcción de formas sostenibles de colaboración intercultural entre actores sociales con diversos tipos de conocimientos, formas de producirlos y modalidades de aprendizaje, ha de ser parte imprescindible de los caminos a transitar.

Pero, si bien en algunos casos los diversos tipos de conocimientos pueden

resultar complementarios, en otros podrían estar en conflicto. La colaboración intercultural en la producción de conocimiento no es una panacea, hay conflictos. Por esto mismo, conviene identificarlos, analizarlos, y coproducir formas de manejarlos.

Sin colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nosotros mismos, en tanto agregados sociales, es imposible comprender nuestra experiencia social. Sin esa colaboración intercultural la comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales, y otros de nuestras sociedades, será siempre sesgada y parcial. Sin tal colaboración, la 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 cerca de un centenar de experiencias que han sido documentadas desde las dos iniciativas de investigación y colaboración interinstitucional de amplio alcance en las cuales se basa este artículo.⁵

⁵ 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. 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, D. (coord.), (2008, 2009a, 2009b, 2012) http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es

El segundo de estos proyectos es el que desde 2012 hemos venido desarrollando en el marco del Programa “Educación Superior y Pueblos Indígenas y

EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN AMÉRICA LATINA: PANORAMA SINTÉTICO.

Una característica saliente de este campo es la existencia de una amplia diversidad de tipos de experiencias. Esto no resulta sorprendente si se tiene en cuenta que las mismas han sido impulsadas por referentes y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes muy diversos entre sí. Más aún, estas tienen lugar en distintos países, en cada uno de los cuales la historia y presente de las relaciones entre dichos pueblos, los respectivos Estados y otros sectores sociales exhiben sus propias particularidades. 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

Afrodescendientes en América Latina”, de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Desde el cual, gracias al apoyo de UNESCO-IESALC y a la obtención de fondos concursables otorgados por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina, hemos promovido la creación de la Red Interuniversitaria “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” (Red ESIAL), la cual cuenta con la participación de cuarenta universidades de diez países latinoamericanos y dos agencias gubernamentales especializadas en el tema, con cuyo apoyo hemos organizado tres coloquios internacionales, en los que han participado más de cincuenta colegas que realizaron presentaciones, y hasta la fecha hemos publicado dos libros contentivos de versiones ampliadas de sus presentaciones Mato, D. (coord.), (2015, 2016) y el tercero está actualmente en preparación <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/programa-y-proyecto/programa-educacion-superior-y-pueblos-indigenas-y-afrodescendientes-en-america-latina-esial/>

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.

Programas de “inclusión de individuos” indígenas y/o afrodescendientes como estudiantes en universidades u otros tipos de 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, universidades y otros tipos de IES 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 solo 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 también 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 y/o afrodescendientes.

Las características de las formas de colaboración intercultural en el marco de programas de “inclusión de individuos” son muy diversas. En algunos casos son complejas y elaboradas, en otros consisten solo en actividades que se presentan como “diálogos de saberes”, las 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.

Programas de formación técnica o profesional (conducentes a títulos u otras certificaciones) creados por universidades u otras IES “convencionales”

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

En algunas de estas experiencias, las personas indígenas o afrodescendientes no solo participan como estudiantes, sino que también se incorpora a sabios y ancianos de las comunidades para que contribuyan con sus conocimientos. En algunos casos su participación es solo ocasional, pero 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 o afrodescendientes. Aprovechando esta posibilidad, suelen combinar las actividades en las aulas

universitarias con formas de enseñanza-aprendizaje en servicio en las escuelas de las comunidades en las cuales estos estudiantes universitarios son docentes. Estas estrategias de trabajo suelen abrir amplias posibilidades para desarrollar formas sostenibles de colaboración intercultural. No obstante, estas 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.

Programas y proyectos de docencia, investigación y/o de vinculación social, desarrollados por IES “convencionales” con participación de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes

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

El primero de esos subconjuntos abarcaría las experiencias centradas principalmente en programas o proyectos de docencia, algunos de los cuales incluyen componentes de investigación y/o de vinculación con la comunidad. Se diferencian de los del tipo descrito en la sección anterior (3.2) 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.

Convenios de coejecución entre universidades u otros tipos de IES “convencionales” y organizaciones o comunidades indígenas y/o afrodescendientes

Aunque se trata de una modalidad de trabajo potencialmente muy provechosa, las experiencias de este tipo son relativamente escasas. Algunas se conciben desde el principio para alcanzar metas relativamente limitadas y son de duración muy acotada, unos meses, un año, un par de años. Otras comienzan de esta forma pero los convenios se renuevan y su existencia se extiende. En tanto otras se conciben desde el principio para extenderse por varios años, algunas de ellas han dado lugar a la creación de programas especiales al interior de las universidades u otras IES. Todas 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 a este artículo han sido propuestas por organizaciones, comunidades o referentes indígenas o afrodescendientes 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.

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 o afrodescendientes, 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 y/o afrodescendientes. 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/o afrodescendientes y en mucho menor medida estudiantes que no se identifican como pertenecientes a estos pueblos. En vista del rezago de los estados en satisfacer las demandas de “interculturalizar toda la educación superior”, dirigentes y organizaciones indígenas y afrodescendientes 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 como 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 aquí las importantes diferencias existentes entre las universidades u otras IES interculturales creadas por organizaciones y/o referentes indígenas y/o afrodescendientes y las creadas por organismos estatales, sobre las cuales se ha expuesto en detalle en las publicaciones antes mencionadas. No obstante, de manera sintética cabe afirmar que en la mayoría de las universidades creadas por organizaciones y/o intelectuales de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, el adjetivo “intercultural” alude a que incluyen conocimientos de diversos pueblos de estos tipos 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” homogéneamente representadas, la de la “sociedad nacional” y “la indígena”. Si bien suelen reconocer la existencia de diferencias al interior de esta última, en la práctica suelen presentarla como si fuera homogénea. En cualquier caso, a los efectos del foco de este texto, lo más importante es tener presente que dado su carácter intercultural, todas los tipos de universidades y otras IES incluidas en esta última tipología involucran el desarrollo de relaciones de colaboración intercultural entre actores diversos, en algunos casos más diferenciados entre sí que en otros.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES: 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:

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

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.

PROBLEMAS Y DESAFÍOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE MODALIDADES SOSTENIBLES DE COLABORACIÓN INTERCULTURAL

Los avances desde la invocación de la expresión “diálogo de saberes”, que suele servir de inspiración o primer paso a muchas iniciativas en el campo que nos ocupa, hacia la construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural en docencia, investigación y/o extensión, suelen darse a través de una compleja trama de dificultades, negociaciones y conflictos, no solo entre actores claramente diferenciados (como por ejemplo entre universidades y organizaciones,

comunidades o referentes de pueblos indígenas), sino frecuentemente al interior de las propias universidades, entre diversos sectores de las mismas, así como con las agencias gubernamentales que acreditan sus actividades, formulan políticas y otorgan fondos para su funcionamiento.

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 se ha pensado ir más allá de eso, sino que el uso de esta expresión responde a la adopción no suficientemente reflexionada de un enunciado que está de moda y suena interesante. Entonces ocupa un lugar muy accesorio 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, debido a que esto, toma tiempo y esfuerzos. Escucharnos mutua, concienzuda, sensible y respetuosamente es sin duda muy importante y una condición imprescindible para poder “avanzar” hacia modalidades sostenibles de colaboración intercultural que sean mutuamente respetuosas y equitativas, y no solo eso, sino que contribuyan a construir sociedades más democráticas. 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 modalidades 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) indígenas, afrodescendientes, interculturales y comunitarias actualmente existentes (tipo 3.5. en la tipología antes presentada), como de los tipos de acciones que suelen ser impulsadas en el marco de los programas especiales de formación en universidades convencionales a los que hemos hecho referencia en la tipología antes presentada (tipos 3.2 y 3.4), como también en los programas de inclusión de individuos (tipo 3.1 en la tipología presentada) que algunos llaman “de acción afirmativa”, y con esto traducen la expresión en inglés “affirmative action”), así como 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, en los cuales — según los casos— trabajan en colaboración con personas, comunidades y/u organizaciones indígenas en labores de extensión, docencia y/o investigación (tipo 3.3).

Estos variados tipos de experiencias de colaboración intercultural pueden servir de referencia para desarrollar estrategias de

trabajo adecuadas a los diversos contextos sociales e institucionales. No resulta recomendable tratar de seguir el formato de supuestas “buenas” o “mejores” prácticas, sino aprender de los logros y dificultades de experiencias propias y ajenas para desarrollar nuevas experiencias, cónsonas con las propuestas de los actores participantes y pertinentes respecto de los contextos específicos en que se procura crearlas. Los estudios realizados permiten adelantar que tanto la profundización de las experiencias existentes como la construcción 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 como me parece preferible llamarla “vinculación social universitaria”), 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 tres significativos ejes de conflicto:

i) Insuficiencia y/o precariedad presupuestaria: los problemas derivados de insuficiencias presupuestarias puede que resulten obvios. Pero quienes no participan directamente de este tipo de experiencias, tal vez no logren 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) obedezca a convocatorias anuales de fondos que pueden ganarse o no y dependa de evaluaciones, que quienes estamos en tema en no pocas ocasiones consideramos cuestionables, que además esos fondos usualmente sean muy insuficientes y que inclusive 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 y/o afrodescendientes es necesario contar con presupuestos suficientes y regulares. Es necesario lograr que los tomadores de decisiones comprendan y valoren la importancia de este tipo de problemas. 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 nuestros proyectos de investigación y los artículos resultantes se dediquen a hacer visible este tipo de problemas y sus consecuencias. Es necesario formar opinión al respecto, para esto puede resultar provechoso escribir sobre el tema en medios de comunicación universitarios. También puede ser útil enviar comunicaciones directas a los órganos de gobierno universitario y a las agencias gubernamentales que otorgan fondos para Educación Superior y Ciencia y Técnica. El presupuestario no es un problema menor. 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 facultades y carreras de las universidades indígenas e interculturales así como también los programas especiales con/para pueblos indígenas y/o afrodescendientes no pueden ser evaluadas con los mismos criterios que las universidades “convencionales”. No porque sean de “menor calidad”, sino porque responden a otros objetivos, es decir, porque son cualitativamente diferentes de las “convencionales”. Del mismo modo que las carreras de ingeniería no pueden ser evaluadas con los mismos criterios que las de medicina, o viceversa, ni las de derecho con los mismos criterios que las de agronomía, o viceversa. Los problemas radican tanto en los protocolos de evaluación establecidos por las instituciones, como en los frecuentemente escasos o nulos conocimientos de los “pares evaluadores” respecto de asuntos relativos a diferencias y relaciones interculturales, colaboración intercultural y otros conexos, y las consecuentes limitaciones al respecto de su sensibilidad, “visión” y criterios. Un ejemplo significativo puede ser el de las limitaciones impuestas por los protocolos de evaluación de las instituciones que impiden valorar que, si bien las universidades indígenas no suelen contar con bibliotecas poseedoras de grandes colecciones de publicaciones en varios idiomas, en cambio cuentan con los conocimientos de sabios

indígenas y otros de tradición oral que circulan en sus respectivos territorios. Estos problemas en general están asociados a las ideas hegemónicas de “calidad académica” que sobrevaloran las publicaciones en revistas académicas, especialmente si son internacionales y de “alto impacto” (medido este como número de citas en otras revistas, entre las cuales frecuentemente se consideran solo o principalmente las publicadas en inglés). En cambio, no valoran la importancia y beneficios para las universidades de las experiencias de vinculación social como espacios de formación de los estudiantes, de identificación de temas de investigación y desarrollo de actividades de investigación de docentes, investigadores y 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”⁶ que hace foco en los

⁶ <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>

problemas de aseguramiento y evaluación de la calidad en Educación Superior Intercultural. Este documento retoma las recomendaciones sobre el tema incluidas en los acápites C3 y D4 de 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 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 semejante al tipo antes mencionado, pero los señalo separadamente porque dificulta la posibilidad de sumar las contribuciones de sabias/os indígenas y/o afrodescendientes que no poseen títulos universitarios, tanto en actividades docentes como de investigación. Este problema no es menor. Refuerza asimetrías de poder, deslegitima los conocimientos de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes, al no reconocer el valor de estos especialistas no universitarios, quienes en muchos casos poseen conocimientos tanto o más apreciables que sus contrapartes universitarias. Muchos de quienes trabajamos con estos colegas indígenas y/o afrodescendientes hemos tenido que

confrontar respecto de este tema con las burocracias universitarias, y/o de agencias gubernamentales. Esta, 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. La apropiada valoración de este tipo de modalidades que van –digamos– a contrapelo de la institucionalidad establecida y naturalizada como “sentido común,” demanda que se realice investigación sobre estos temas. No es algo opcional.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1988) *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2001). *El oficio del científico*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (1966) *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979) *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Kuhn, T. (1987). *La tensión esencial*. México: FCE.
- Macas, L. (2001). *Diálogo de culturas. Hacia el reconocimiento del otro*. En: *Yachaykuna*, N° 2, 44-55.
- Mato, D. (2015). *Indigenous peoples and Higher Education*. En H. Callan (ed.), *International Encyclopedia of Anthropology*. Londres: Wiley-Blackwell.
- Mato, D. (coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación*

Superior. *Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

- 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 (Buenos Aires): Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

- Mato, D., (coord.). (2016). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Coeditado por Buenos Aires: EDUNTREF y México: UNAM.

- Universidad Intercultural Amawtay Wasi. (2004). *Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna / Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir / Learning Wisdom and the Good Way to Live*. Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi.

Recibido: 09 de octubre de 2016

Aceptado: 25 de octubre de 2016