

LOS DESAFÍOS DE LAS MÚLTIPLES FORMAS DEL RACISMO AL AVANCE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

Daniel Mato¹

Resumen: Las experiencias de Educación Superior Intercultural actualmente en curso en América Latina constituyen un campo diverso que ofrece provechosas oportunidades de aprendizaje para los sistemas de Educación Superior y de Ciencia y Técnica. Las diferencias entre visiones de mundo de las sociedades hegemónicas y las de los pueblos indígenas y afrodescendientes dan lugar a que también sean diferentes las modalidades de aprendizaje y de producción de conocimientos. Es necesario contar con normativas apropiadas que prevean formas de reconocerlas y acreditarlas. Para lograr esto es necesario identificar y erradicar las múltiples formas sistémicas e institucionales de racismo, usualmente “no visibles”, que desafían los avances de la Educación Superior Intercultural.

Palabras clave: Educación Superior; Intercultural; Pueblos Indígenas; Afrodescendientes; Universidad.

Os desafios das múltiplas formas de Racismo ante o avanço da Educação Superior Intercultural

Resumo: As experiências do Ensino Superior Intercultural atualmente em andamento na América Latina constituem um campo diverso que oferece oportunidades de aprendizagem proveitosas para os sistemas de Ensino Superior, de ciências e técnicas. As diferenças entre as visões de mundo das sociedades hegemônicas e as dos povos indígenas e afrodescendentes levam a diferentes modos de aprendizagem e produção de conhecimento. É necessário contar com normativas apropriadas que prevejam maneiras de reconhecê-las e credenciá-las. Para conseguir isso, é necessário identificar e erradicar as múltiplas formas sistêmicas e institucionais de racismo, geralmente “não visíveis”, que desafiam os avanços do Ensino Superior Intercultural.

Palavras-chave: Educação Superior; Intercultural; Povos Indígenas; Afrodescendentes; Universidade.

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET y Universidad Nacional de Tres de Febrero (dmato@untref.edu.ar)

The challenges of multiple forms of Racismo ante o avanço da Educação Superior Intercultural

Abstract: The Intercultural Higher Education experiences that currently take place in Latin America constitute a diverse field that offers beneficial learning opportunities for Higher Education as well as for Science and Technical systems. The differences between world views of hegemonic societies and those of indigenous and Afro-descendant peoples lead to different modes of learning along with different modes of knowledge production. In this context, appropriate regulations that foresee ways to acknowledge and legitimize them are necessary. To achieve this, it is necessary to identify and eradicate the multiple systemic and institutional forms of racism that are usually “not visible” and that nonetheless challenge the advances of Intercultural Higher Education.

Keywords: Higher Education; Intercultural; Indigenous People; Afro-descendant peoples; University.

El campo usualmente referido como Educación Superior Intercultural es heterogéneo. Dentro del mismo se suelen incluir tipos muy diferentes de experiencias. Algunas de ellas corresponden a universidades y otros tipos de instituciones de educación superior (IES) que han sido creadas por organizaciones y/o intelectuales indígenas y/o afrodescendientes. Otras consisten en programas particulares al interior de universidades “convencionales”, que han sido establecidos mediante convenios entre éstas últimas y organizaciones o referentes de esos pueblos. Otras son iniciativas desarrolladas desde diversos tipos de organizaciones sociales con fines educativos, frecuentemente también en colaboración con organizaciones o referentes de dichos pueblos. Finalmente, otras experiencias corresponden a universidades interculturales creadas por los estados.

Las formas de entender la idea de idea de interculturalidad y de concebir la educación intercultural varían notablemente entre estos diferentes tipos de experiencias. No obstante, en todas ellas, en alguna medida y dependiendo de los campos de formación, los procesos de aprendizaje no solo incluyen la adquisición de conocimientos semejantes a los de cualquier universidad convencional, sino también los correspondientes a diversos pueblos indígenas y/o afrodescendientes. En algunos casos, esto se hace a través de modalidades de aprendizaje análogos a los las universidades convencionales; es decir mediante la lectura, la escritura y el trabajo en aula. Según particularidades institucionales y campos de formación, en ciertos casos esas modalidades se articulan con clases a cargo de referentes de esos pueblos que frecuentemente

no cuentan con título universitario (y en muchos casos tampoco de otros niveles educativos), y/o con experiencias en/con comunidades de esos pueblos. En otros casos, estos últimos tipos de experiencias de aprendizaje son los predominantes, en tanto la lectura, la escritura y el trabajo en aula juegan papeles complementarios (BARONNET Y BERMÚDEZ, coords., 2019; CHOQUE 2018; DIETZ, 2008; GOMES DO NASCIMENTO 2018; GUAYMÁS, 2018; HERNÁNDEZ LOEZA 2018; MATO, coord., 2009a; MAZABEL CUASQUER 2018; OLIVERA RODRIGUEZ, 2018 PALECHOR ARÉVALO 2018; TUAZA, 2019; ZÚÑIGA, 2018).

El reconocimiento y acreditación por parte de las agencias gubernamentales de los trayectos formativos basados en clases ofrecidas por los mencionados referentes de esos pueblos y de los aprendizajes en/con las comunidades suelen tropezar con numerosos obstáculos. En algunos casos, incluso han conducido a la inhabilitación de las respectivas instituciones para expedir títulos de educación superior (MATO, 2014). Estos problemas son consecuencia de la hegemonía del modelo civilizatorio euro-céntrico. Ellas derivan de la creencia supremacista en la superioridad del conocimiento académico y en que las formas convencionales de adquirirlo son las únicas válidas. Estas creencias se sostienen y reproducen a través de diversas formas de racismo. Algunas de estas se expresan como prácticas discriminatorias explícitas, en tanto otras, de carácter estructural, sistémico e institucional, resultan relativamente “invisibles” para la mayoría de las personas.

REFERENCIAS DE CONTEXTO

Aunque la importancia y significación social, cultural y política de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la historia y presente de América Latina no puede reducirse a aspectos cuantitativos. Para poner el tema en perspectiva conviene tener en cuenta que la población total de América Latina es de aproximadamente 577 millones de habitantes, en tanto la población indígena total de la región alcanza a 47 millones de personas, y la afrodescendiente a 124 millones. Es decir que la población indígena representa más del 8% del total de la población latinoamericana y la afrodescendiente casi el 22%.

La situación actual de la Educación Superior respecto de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina está marcada por factores

históricos de larga data. La historia de esta región geopolítica del planeta ha sido fuertemente marcada por la conquista y colonización europea, con masacres, despojos de territorio, desplazamientos y reorganización social y territorial de los pobladores originales de esta parte del mundo, así como con la importación masiva de contingentes de personas africanas esclavizadas.

Para comprender el sentido de la creación de universidades “propias” por parte de organizaciones y referentes indígenas y afrodescendientes es necesario comenzar por destacar que, como parte de los procesos de colonización europea de América, tanto los pueblos indígenas americanos, como los contingentes de personas africanas traídas a América en condiciones de esclavitud, padecieron varias circunstancias que atentaron especialmente contra importantes elementos constitutivos de sus visiones de mundo. Una de ellas es que sus formas de espiritualidad fueron prohibidas y fueron forzados a adoptar el catolicismo. Otra es que también sus lenguas fueron prohibidas; cuánto menos su uso en espacios públicos y especialmente en la escuela, cuando accedieron a ella. Otro tanto ocurrió con sus conocimientos ancestrales, particularmente los relativos al campo de la salud, que los colonizadores asociaban a la idea europea de “brujería”, pero también con otros conocimientos en diversos campos.

La fundación de las nuevas repúblicas en el siglo XIX de ningún modo acabó con estas condiciones. Los nuevos Estados continuaron muchas de esas prácticas y a través de sus políticas educativas y culturales desarrollaron imaginarios nacionales homogeneizantes, negadores de las diferencias. Un aspecto importante de la problemática político-social, educativa y epistemológica, es que aún hoy, en pleno siglo XXI, esta historia de prohibiciones y exclusiones no ha acabado, sino que continúa bajo diversas formas en todos los niveles de los sistemas educativos, contraviniendo lo dispuesto en instrumentos jurídicos vigentes (MATO, coord. 2008, 2012, 2018).

La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1965 y vigente desde 1969, y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado por dicho organismo en 1966 y vigente desde 1976, aseguran derechos educativos y culturales para todos los seres humanos. Adicionalmente, el Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia establece que los Estados deben garantizar que los

programas incluyan la enseñanza de la historia y la contribución de los africanos y los afrodescendientes, y que la capacitación de maestros debe promover el respeto de los derechos humanos, y la lucha contra el racismo, la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia.

En la actualidad, las constituciones de la mayoría de los países latinoamericanos reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, identidad y otros de carácter cultural. A esto se agrega que catorce países latinoamericanos han ratificado el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el cual establece un significativo conjunto de derechos para estos pueblos. Conviene subrayar que, tal como lo dispone el mencionado instrumento internacional y las constituciones nacionales de los países antes mencionados, los Estados que han ratificado este convenio están obligados a acatar sus regulaciones (MATO, coord. 2012, 2018).

El artículo 26 del Convenio 169 de la OIT establece que “deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (itálicas añadidas). En tanto, el artículo 27 dispone que los programas y servicios de educación destinados a los pueblos indígenas “deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos, a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”. También indica que “la autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas”, Finalmente, estipula que “los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”. (itálicas añadidas).

Por otra parte, en prácticamente todos los países de la región están en vigencia leyes específicas de protección de los derechos de estos pueblos. Incluso, algunas de ellas han dado lugar a normativas específicas para el ámbito educativo. Sin embargo, dos estudios realizados por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

(UNESCO-IESALC), permitieron constatar que en la mayoría de los casos, las mencionadas regulaciones del Convenio 169, de cumplimiento obligatorio para los Estados que lo han ratificado, así como las normas constitucionales y legales establecidas en la materia, aún tienen escasos efectos prácticos en los países en cuestión.

El mencionado estudio también concluye que estos problemas parecen atribuibles a la articulación de diversos factores. Entre estos destacan los intereses de empresas transnacionales mineras y agropecuarias y de sectores económicos y políticos dominantes en los diversos países por la explotación de los territorios de esos pueblos. A ello se añade el frecuente desconocimiento de los derechos de esos pueblos por parte de funcionarios y agencias gubernamentales y la prevalencia de formas solapadas de racismo (MATO, coord. 2012, 2018).

LOS DESAFÍOS DE LAS MÚLTIPLES FORMAS DEL RACISMO AL AVANCE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

El racismo es una ideología según la cual los seres humanos seríamos clasificables en “razas” y algunas de ellas serían “superiores” a otras. En América Latina, esta ideología propia del período colonial y constitutiva del establecimiento de los Estados republicanos poscoloniales, continúa teniendo insospechada vigencia. Sus consecuencias afectan especialmente a las personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Si bien, en buena parte de los países latinoamericano, los comportamientos abiertamente discriminatorios hacia personas y comunidades indígenas y afrodescendientes resultan menos habituales que tiempo atrás, estos en ningún momento han dejado de existir, y en algunos países incluso han recrudecido en los últimos años.

Más allá de estas formas abiertamente visibles, esta ideología impregna las formas de sentido común hegemónicas en todas las sociedades de la región y es permanentemente reproducida a través de diversas normas, mecanismos y prácticas institucionales que habitualmente resultan “invisibles” para la mayor parte de la ciudadanía. Los sistemas educativos y medios de comunicación masiva juegan papeles clave en estos procesos, aunque estos no son los únicos

ámbitos sociales en que ello ocurre. En ellos, como en otros espacios sociales, el racismo no solo se expresa y ejerce a través de prácticas sociales “visibles”, que es a las que se suele limitar la aplicación de la expresión “discriminación racial”. También opera a través de desventajas acumuladas a lo largo de siglos, cuya existencia ha sido “naturalizada” y a las que se suele aludir mediante la expresión “racismo estructural”.

Estas desventajas son resultado de inequidades y formas de desigualdad y exclusión de carácter económico, político, y socio-cultural, que se reproducen y multiplican a través de diversos tipos de normas, dispositivos y prácticas institucionales, socialmente legitimados a través prejuicios y formas de “sentido común”. La idea de “racismo estructural” resulta útil para hacer referencia de manera abarcadora a este conjunto de factores. No obstante, ella resulta analíticamente insuficiente para servir de base al diseño de iniciativas orientadas a la erradicación del racismo en ámbitos sociales específicos. Tal es el caso, por ejemplo, del de la Educación Superior.

Para estos fines resulta necesario desagregar analíticamente este concepto. La desagregación acá propuesta no pretende asentar algún tipo de verdad conceptual absoluta, sino que responde simplemente a fines operativos. Con estos propósitos, resulta útil comenzar por comprender que existen factores de carácter estructural que, entre otras consecuencias, determinan que la mayor parte de la población indígena y afrodescendiente ni siquiera pueda acceder a oportunidades de Educación Superior.

Ejemplos de este tipo de factores son las desventajas históricamente acumuladas que provienen del despojo de los territorios de los pueblos indígenas iniciado durante la invasión y colonización europea, y continuado en las repúblicas poscoloniales. Esto les obligó a desplazarse, y en no pocos casos fueron desplazados de manera forzada por fuerzas militares. Como consecuencia de ello se vieron privados de sus fuentes de alimentos y cobijo, y se vieron obligados a buscar nuevas formas de sustento. En muchos casos, además fueron forzados a trabajar en minas, ingenios y haciendas, en condiciones extremadamente desventajosas. Problemas semejantes han afectado a las comunidades afrodescendientes que tras huir de la esclavitud, o culminado este régimen, establecieron espacios territoriales de subsistencia (quilombos, cumbés, o palenques, entre otras denominaciones, en diversos países) de los que en muchos casos posteriormente fueron expulsados.

Estos tipos de problemas continúan afectando a comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, como consecuencia del avance de explotaciones agrícolas y mineras, desarrollos urbanísticos y turísticos, y otras actividades que además usurpar sus territorios, destruyen y/o contaminan ríos y humedales, a lo largo y ancho de América Latina. Adicionalmente, la defensa de esos derechos suelen demandar acciones permanentes por parte de las respectivas comunidades, las cuales frecuentemente son criminalizadas por los Estados, o bien reprimidos por particulares sin que los organismos públicos lo impidan.

Estos factores, a los que se añaden problemas sanitarios, dificultades de acceso a la justicia, servicios de salud y educación básica de calidad, suelen motivar desplazamientos forzados de estas poblaciones o miembros de ellas hacia centros urbanos. Su inserción en estos nuevos contextos suele darse en condiciones aún más desventajosas que las que en ellos padecen otros sectores sociales afectados por condiciones de precariedad y pobreza económica. Estas desventajas generalmente se deben a su condición de migrantes relativamente carentes de algunos conocimientos clave en sus nuevos lugares de residencia, así como de redes sociales de apoyo suficientemente eficaces. Adicionalmente, deben manejarse en el marco de diferencias culturales, y en ocasiones también lingüísticas. Estos procesos de larga evolución histórica tienen diversos tipos de consecuencias, pero en lo referente al campo educativo se expresan, por ejemplo, en que tanto las tasas de analfabetismo, como las de deserción de la educación primaria o secundaria registran valores más elevados entre la población indígena y afrodescendiente que los correspondientes a otros sectores de población de cada uno de los países de la región.

Los tipos de problemas hasta acá comentados generan inequidad y exclusión, y constituyen causas estructurales de la escasa participación de personas indígenas y afrodescendientes entre el estudiantado, cuerpos docentes, autoridades y funcionarios de las universidades y otras IES. Pero, existen además otros factores que cabe caracterizar como de carácter sistémico, en tanto son propios de las normas, políticas y prácticas de cada sistema de educación superior en particular. Los factores sistémicos que aseguran la reproducción del racismo generalmente no resultan evidentes.

Por ejemplo, las normativas vigentes en todos los países latinoamericanos establecen la necesidad de contar con título de Educación Superior para dar clase en las instituciones de ese nivel. Este requisito aparentemente “normal”, impide que sabias/os de pueblos indígenas que pese a no poseer título son, por

ejemplo, los mejores, cuando no los únicos, hablantes de sus respectivas lenguas, den clases en IES. Otro tanto ocurre con quienes son expertos en los conocimientos ancestrales de usos terapéuticos de ciertas especies vegetales, o de manejo y mejoramiento de algunas semillas y tubérculos. En algunos casos a estas personas con conocimientos “expertos” se les permite dar clases, pero no se les reconoce como docentes, ni se les remunera en igualdad de condiciones con quienes poseen títulos universitarios.

Este tipo de disposiciones son expresivas el carácter monocultural de los sistemas de Educación Superior, que desprecian valiosos conocimientos por no estar académicamente certificados y al hacerlo no solo privan de ellos a los sistemas de Educación Superior, sino que reproducen modalidades de racismo que usualmente no resultan “visibles”. La existencia de estos tipos de normas etnocéntricas, monoculturales y por ello racistas, contrasta con la búsqueda de estos tipos de conocimientos, y de especialistas en ellos, por parte corporaciones farmacéuticas y agroindustriales, las cuales dedican esfuerzos a obtenerlos y patentarlos en su beneficio.

Gracias a iniciativas de docentes e investigadores conocedores del valor de esos especialistas y el apoyo de funcionarios y autoridades, en algunas universidades y otras IES se ensayan soluciones a estos problemas sistémicos, pero, si bien valiosas y potencialmente generadoras de vías de solución a más largo plazo, estas iniciativas son solo compensatorias, debería contarse con normas apropiadas a nivel sistémico.

De manera análoga, normativas y culturas sistémicas e institucionales han constreñido los espacios de formación de muchas carreras a los aprendizajes en aula, desperdiciando valiosas oportunidades que se presentan fuera de ellas. No obstante, en algunas carreras resulta casi inconcebible graduarse sin desarrollar prácticas en espacios sociales extra-universitarios. Las de Agronomía y Ecología son tal vez el mejor ejemplo de este tipo, aunque en ellas también es posible formarse transitando solo entre aulas y laboratorios, sin realizar trabajo en campo.

El desarrollo de experiencias de aprendizaje en campo y en la práctica, y el trabajo en colaboración con diversos tipos de comunidades (incluyendo las de pueblos indígenas y afrodescendientes) constituyen modalidades de trabajo que vienen ganando terreno desde hace varias décadas en un número creciente de carreras. Sin embargo, frecuentemente sucede que estas formas innovadoras de

aprendizaje (innovadoras no solo desde un punto de vista didáctico, sino también epistemológico, ético y sensible) suelen ser desarrolladas un tanto a contramano de las normativas sistémicas. Este tipo de obstáculos acaba por demandar cargas de trabajo extra para docentes y estudiantes que no son reconocidas por las instituciones, porque estas a su vez no cuentan con la validación de los organismos de evaluación y acreditación.

Para responder a estos tipos de desafíos no basta con las iniciativas de departamentos, facultades o instituciones, porque su accionar está sujeto a evaluaciones por parte de organismos de evaluación y acreditación. Es necesario contar con normativas sistémicas apropiadas, que no solo reconozcan de manera retórica su importancia y valor, sino que prevean formas de acreditarlas como parte de los trayectos formativos y que aseguren la disposición de recursos para realizarlas.

Finalmente, existen otros tipos de factores propios de los diseños y prácticas institucionales de cada universidad o IES en particular. Ejemplos de estos tipos de factores que cabe caracterizar como de racismo institucional son aquellos asociados a la oferta de carreras de cada institución, sus planes de estudio, y las actividades de aprendizaje institucionalmente acreditables, entre otros.

Son escasas las universidades y otras IES que diseñan y ofrecen carreras y planes de estudio que resulten pertinentes con la diversidad cultural de los territorios en que están establecidas, y aún menos las que ofrecen oportunidades de formación relevantes para las necesidades y demandas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. Esto resulta especialmente preocupante en los casos de algunas carreras como por ejemplo las de salud, en las que solo muy excepcionalmente se ofrece formación intercultural. En América Latina, donde según los mencionados datos censales, aproximadamente el 8% de la población se autoreconoce como miembro de algún pueblo indígena y el 21,5% lo hace como afrodescendiente, la mayoría de las y los profesionales de Medicina y Enfermería se gradúan sin tener formación sobre las representaciones de salud y enfermedad de pueblos indígenas y afrodescendientes, tampoco la reciben sobre sus prácticas terapéuticas, y en ocasiones tampoco sobre enfermedades que son endémicas de estas poblaciones.

Las diferenciaciones analíticas entre factores estructurales, sistémicos, e institucionales, expuestas en párrafos anteriores no deben hacernos perder de vista que todos ellos se encuentran articulados entre sí. Tampoco puede ignorarse que estos factores se actualizan reproducen a través de las prácticas de numerosos actores sociales cuya existencia y prácticas no se limitan al campo de la Educación Superior, especialmente en lo que hace a los estructurales y sistémicos. Solo a modo de ejemplos, cabe mencionar que en la configuración de estos factores y de los desafíos que plantean a los sistemas de Educación Superior, según los casos participan de maneras directas o indirectas actores tan diversos como medios de comunicación masiva, empresas productoras de rankings de universidades, partidos políticos, cámaras empresariales, corporaciones farmacéuticas y agroindustriales, asociaciones de profesionales de las más diversas ramas, y/o sindicatos docentes, entre otros.

DIFERENCIAS, TENSIONES Y CONFLICTOS ENTRE ESTADOS Y UNIVERSIDADES INTERCULTURALES

Aunque algunos Estados y organizaciones indígenas y afrodescendientes en ocasiones coinciden en usar la expresión “Educación Intercultural”, tienen básicamente dos maneras muy distintas de entenderla. Los primeros suelen pensarla desde su propio etnocentrismo y verla como un recurso para “incluir” a dichos pueblos “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 el derecho de estos pueblos a ser tratados como iguales y en tanto tales a poder ser diferentes. Esto suele ser motivo de tensiones y conflictos, tanto cuando se diseñan y ejecutan programas de formación, como cuando se desarrollan proyectos de investigación y/o de extensión o vinculación social.

Estos problemas están asociados principalmente a dos ejes de conflicto: a) la importancia de ciertas diferencias entre las visiones de mundo, epistemologías y modalidades de aprendizaje de las sociedades hegemónicas y las de pueblos indígenas y afrodescendientes, y b) la rigidez de los criterios de evaluación aplicados por las agencias gubernamentales encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación.

Diferencias entre las visiones de mundo, epistemologías y modalidades de aprendizaje de las sociedades hegemónicas y las de pueblos indígenas y afrodescendientes

En la actualidad, son pocas las comunidades de pueblos indígenas que viven aisladas de las instituciones, tecnologías y productos de la llamada “civilización occidental”. En cambio, se registran interrelaciones que según los casos datan de siglos atrás, o cuánto menos de ya muchas décadas. Por esto, dejando de lado algunas excepciones, no parece realista pensar en culturas ancestrales “puras”, ni en aproximarse al tema que nos ocupa con visiones dicotómicas (AGRAWAL 1995, MATO 2011). Por el contrario, la experiencia de campo y abundante bibliografía permiten afirmar que diversos tipos de “mestizajes” o “hibridaciones” culturales son lo más frecuente, al punto que un buen número de organizaciones y dirigentes indígenas han creado “universidades” (que no es una idea originada en sus propias tradiciones) así las llamen “propias” o “indígenas”. No obstante, el desarrollo de estos procesos sociales de larga data no ha conducido a la desaparición de las visiones de mundo, lenguas, conocimientos ancestrales, y modalidades de aprendizaje característicos de diversos pueblos indígenas y afrodescendientes. 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 diversos pueblos indígenas y afrodescendientes (MATO 2011, 2014; MATO, coord. 2009b)

Los modos de producción de conocimientos no son elementos aislados, sino que están asociados a visiones de mundo que, según los casos resultan “propias” de las llamadas sociedades occidentales modernas, o bien de los respectivos pueblos. Si bien las cosmovisiones de los diversos pueblos indígenas y afrodescendientes americanos son disímiles entre sí, por lo general comparten algunos rasgos que las diferencian especialmente de la occidental-moderna. Incluso aunque, tras siglos de interacción, también en este campo se observan “mestizajes”, generalmente 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”, o al menos esta resulta hegemónica, incluso aún cuando a su interior existen visiones críticas al respecto. En tanto, las visiones de mundo ancestrales de la mayoría de los pueblos indígenas y afrodescendientes (aun cuando lo hagan de diversas formas) predominantemente consideran que todo lo que constituye nuestro mundo, incluyéndonos a nosotros mismos, los seres humanos, forma parte de un mismo todo. De manera no sorprendente, tras siglos de contacto, en la actualidad se registran apropiaciones y articulaciones entre una y otra visión, y la creación de diversos tipos de universidades y otras IES interculturales (incluyendo las indígenas, afrodescendientes, comunitarias) son un ejemplo de ello; y más aún precisamente suelen ser espacios de ensayo y elaboración al respecto, y junto con esto también de tensiones y conflictos (MATO 2011, 2014; MATO, coord. 2009a, 2009b).

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 en las prácticas asociadas a cada una de ellas. En este sentido, se puede constatar que, de manera consistente con la mencionada 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, “Occidente” recientemente haya “descubierto” que el acceso y disfrute de “la naturaleza” también es parte de la “calidad de vida” y una “meta” de “desarrollo humano”, así como que el desarrollo debe ser “sostenible”. Por otro lado, se observa que en las visiones de mundo de la mayoría de los pueblos indígenas y afrodescendientes 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 maneras de evaluar las posibilidades o conveniencia de diversas formas de acción humana, así como de qué tipos de conocimientos producir, para qué y cómo. La observación en campo permite apreciar que estas diferencias y tensiones emergen regularmente en el ámbito de las universidades interculturales, y en ellas frecuentemente constituyen tema de debates (MATO 2011, 2014; MATO, coord. 2009a, 2009b).

También es necesario 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”. Además, lo tiene para la generación de innovaciones a partir de ellos; sea 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 al menos en ciertas disciplinas frecuentemente están separados de los espacios de práctica.

Otro aspecto importante a considerar es que los modos de aprendizaje propios de pueblos indígenas y afrodescendientes no solo son situados y en la práctica, sino que están asociados a lo que suele llamarse la “tradición oral”, o bien la “oralidad”. Pero hay que tener especial cuidado con el uso y comprensión de estas categorías. Porque ellas 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, de toma de decisiones y manejo de conflictos, así como de otros conocimientos de “tradición oral”, no se limita a prácticas “orales”, sino que se realizan mediante la acción y en contexto. No son asuntos solo de palabras, y difícilmente pueden realizarse en aulas. Esto seguramente resulta obvio, pero las categorías “oralidad” y “tradición oral” en buena medida lo ocultan. 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. La observación en campo y las consultas con los actores directamente involucrados permiten concluir que invitar a sabios de pueblos indígenas o afrodescendientes a que expongan sus conocimientos en las aulas universitarias no resulta suficiente. El reto es salir de las aulas, aprender en los espacios en que estas personas se desenvuelvan habitualmente, en contexto. Como, de hecho, actualmente se hace en algunas universidades interculturales, y más excepcionalmente en universidades “convencionales” (BARONNET Y BERMÚDEZ, coords. 2019; MATO 2011, 2014; MATO, coord. 2009a, 2009b, PALECHOR ARÉVALO, 2018).

Rigidez de los criterios de evaluación aplicados por las agencias gubernamentales encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación

Los protocolos de evaluación establecidos por las agencias gubernamentales para evaluar a universidades y otras IES “convencionales” no resultan apropiados para las universidades y otras IES interculturales (indígenas, afrodescendientes, comunitarias o de otros tipos), porque no consideran sus especificidades. 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. A esto se agrega el problema de que frecuentemente los “pares evaluadores”, que generalmente provienen de universidades “convencionales”, suelen tener escasos o nulos conocimientos acerca de asuntos tales como diferencias y relaciones interculturales, colaboración intercultural y otros conexos (HOOKER 2018, MATO coord. 2009a, 2009b).

Un ejemplo significativo pueden ser las limitaciones impuestas por los protocolos de evaluación que impiden valorar que si bien las universidades interculturales, no suelen contar con bibliotecas poseedoras colecciones de publicaciones comparables a las de las “convencionales” mejor dotadas, en cambio cuentan con los conocimientos de personas calificadas de las comunidades a las cuales prestan sus servicios. Unos no sustituyen a otros, son diferentes y la evaluación debe tener en cuenta cuáles son relevantes para qué tipos de formación.

Estos problemas en general están asociados a las ideas hegemónicas de “calidad” que sobrevaloran las publicaciones en revistas académicas, especialmente si son internacionales y de “alto impacto”. Este último criterio es sumamente auto-referencial, pues ese “impacto” no se mide con referencia a la utilidad social de los conocimientos, sino al número de veces que un artículo académico es citado en otras publicaciones académicas. Esos criterios tampoco valoran la importancia y beneficios para las universidades y otras IES 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 (HOOKER 2018, MATO 2011, MATO coord. 2009a, 2009b).

COMENTARIOS FINALES

Las experiencias de Educación Superior Intercultural que, desde la década de 1990, han venido desarrollándose en América Latina constituyen un campo dinámico y diverso que ofrece provechosas oportunidades de aprendizaje para los sistemas de Educación Superior y de Ciencia y Técnica.

Los estudios realizados muestran que estos tipos de experiencias no solo contribuyen a mejorar las posibilidades de que personas indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de formación en educación superior (como suele enfocarse este “tema” cuando se lo piensa reductoramente solo en términos de “inclusión”), sino que además desarrollan respuestas innovadoras a algunos importantes desafíos que enfrenta la educación superior contemporánea, particularmente en aspectos de calidad, pertinencia y relevancia. También permiten valorar sus contribuciones para responder a los retos de articular investigación, servicios a la población y generación de iniciativas productivas, aprendizaje situado, en la práctica y por resolución de problemas, así como a ampliar el acervo de conocimientos, visiones de mundo, y capacidades analíticas y creadoras de los profesionales y técnicos que forman.

Las universidades y otras IES indígenas, afrodescendientes, comunitarias e interculturales, se caracterizan por su interés en articular los conocimientos, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales. Por esto, suelen ser espacios de ensayo y elaboración al respecto, como también de tensiones y conflictos asociados a esas diferencias.

Las diferencias entre visiones de mundo suelen dar lugar a que también sean diferentes las categorías de reflexión y análisis, los sistemas de relaciones significativas entre ellas, y las formas de evaluar la conveniencia de diversas formas de acción humana, así como de qué tipos de conocimientos producir, para qué y cómo.

Es necesario contar con normativas sistémicas e institucionales apropiadas, que no solo reconozcan de manera retórica la importancia y valor de las contribuciones que realizan las diversas modalidades de Educación Superior Intercultural que vienen desarrollándose en la región, sino que prevean formas de acreditarlas como parte de los trayectos formativos y que aseguren la disposición de recursos para realizarlas. Para lograr esto es necesario identificar y erradicar las múltiples formas sistémicas e institucionales de

racismo, usualmente “no visibles”, que desafían los avances de la Educación Superior Intercultural.

REFERENCIAS

AGRAWAL, Arun. Dismantling the Divide Between Indigenous and Scientific Knowledge. **Development and change**, v. 26, n. 3, p. 413-439, 1995.

BARONNET, Bruno; BERMÚDEZ URBINA, Flor Marina (orgs.). **La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México**. Cidade do México: ANUIES, 2019.

CHOQUE QUISPE, Maria Eugenia. Educación Superior y pueblos indígenas y afrobolivianos: retos y desafíos. In: MATO, Daniel (org.). **Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina**. Caracas: UNESCO-IESALC, 2018. p. 63-88

DIETZ, Gunther. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. In: MATO, Daniel (org.). **Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina**. Caracas: UNESCO-IESALC, 2018. p. 359-370

GOMES DO NASCIMENTO, Rita. Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil. In: MATO, Daniel (org.). **Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina**. Caracas: UNESCO-IESALC, 2018. p. 89-116

HERNÁNDEZ LOEZA, Sergio. Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México. In: MATO, Daniel (org.). **Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina**. Caracas: UNESCO-IESALC, 2018. p. 225-248

HOOVER, Alta. Universidades e Instituciones de Educación Superior Indígenas, Interculturales, Afrodescendientes y Comunitarias en América Latina. In: MATO, Daniel (org.). **Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina**. Caracas: UNESCO-IESALC, 2018. p. 299-323.

MATO, Daniel. There is no “Universal” Knowledge, Intercultural Collaboration is Indispensable. **Social Identities**, v. 17, n. 3, p. 409-421, 2011.

MATO, Daniel. Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. **Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior**, v. 14, p. 17-45, 2014.

MATO, Daniel. Indigenous People in Latin America. Movements and Universities: Achievements, Challenges, and Intercultural Conflicts. **Journal of Intercultural Studies**, v. 37, n. 3, p. 211-233, 2016.

MATO, Daniel (org.) **Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina**. Caracas: UNESCO-IESALC, 2008.

MATO, Daniel (org.). **Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009a.

MATO, Daniel (org.). **Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir: Experiencias en América Latina**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009b.

MATO, Daniel (org.). **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Normas, Políticas y Prácticas**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012.

MATO, Daniel (org.). **Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina**. Caracas: IESALC-IESALC, 2018.

MAZABEL CUASQUER, Milena (2018) Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia. In: MATO, Daniel (org.). **Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina**. Caracas: IESALC-IESALC, 2018.

OLIVERA RODRÍGUEZ, Inés. Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en el Perú: Avances y desafíos en el marco actual de las

políticas. In: MATO, Daniel (org.). **Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina**. Caracas: IESALC-IESALC, 2018. p. 249-276

PALECHOR ARÉVALO, Libio. La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): Una apuesta a la construcción de interculturalidad. **Educación Superior y Sociedad**, v. 20, p. 157-181, 2018. p.

TUAZA, Luis Alerto. Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Ecuador. In: MATO, Daniel (org.). **Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina**. Caracas: IESALC-IESALC, 2018. p. 199-224

ZÚÑIGA MUÑOZ, Xinia. Persistencias coloniales, aperturas y desafíos para la educación superior en Centroamérica. In: MATO, Daniel (org.). **Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina**. Caracas: IESALC-IESALC, 2018. p. 117-142

Recebido em 03 de fevereiro de 2020

Aprovado em 07 de março de 2020