

Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas*

nomadas@ucentral.edu.co • PÁGS.: 62-73

Daniel Mato**

Diversas ideas de interculturalidad constituyen el piso epistemológico de propuestas de educación superior de también diversas organizaciones indígenas y afrodescendientes, universidades “convencionales” y agencias de Estados igualmente diversas. Este artículo procura caracterizar las principales concepciones de la idea de interculturalidad aplicadas a la educación superior y sus relaciones con los respectivos contextos de producción de las mismas, sus convergencias y divergencias.

Palabras clave: interculturalidad, diálogo de saberes, Universidad, educación superior, diversidad cultural, América Latina.

Diversas idéias de interculturalidade constituem a base epistemológica de propostas de educação superior de também diversas organizações indígenas e afro-descendentes, universidades “convencionais” e agências de Estados também diversos. Este artigo procura caracterizar as principais concepções da idéia de interculturalidade aplicadas à educação superior e as suas relações com os respectivos contextos de produção das mesmas, as suas convergências e divergências.

Palavras-chaves: interculturalidade, diálogo de saberes, universidade, educação superior, diversidade cultural, América Latina.

Diverse ideas of interculturality constitute the epistemological foundations of higher education proposals advanced by also diverse indigenous and afrodescendant organizations, “conventional” universities, and agencies of equally diverse States. This article seeks to characterize the main conceptions of the idea of interculturality applied to higher education, their relationships with the respective contexts of their production, and the main convergences and divergences found among them.

Key words: interculturality, knowledge dialogues, university, higher education, cultural diversity, Latin America.


Francisco A. Cano (1865-1935)
por RENDÓN

ORIGINAL RECIBIDO: 12-X-2007 – ACEPTADO: 26-X-2007

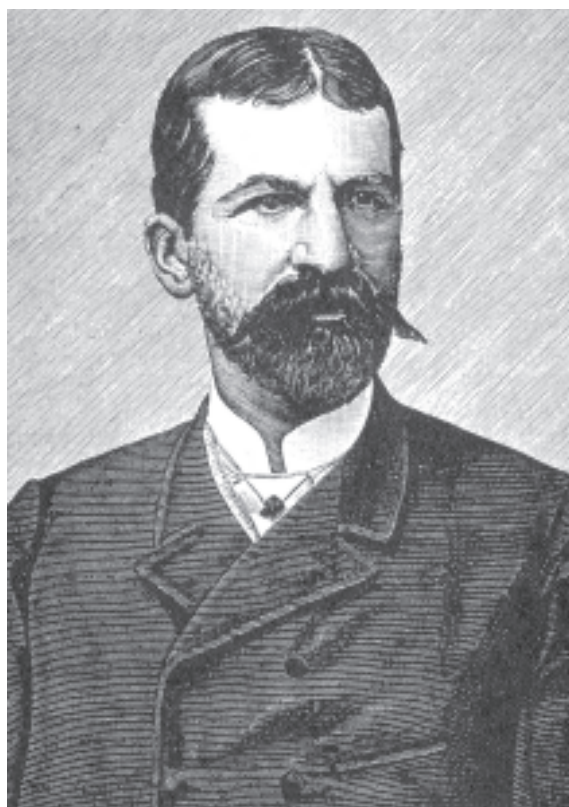
* Las ideas expresadas en el artículo son de exclusiva responsabilidad del autor y no necesariamente representan las posiciones del Iesalc.

** Doctor en Ciencias Sociales, profesor titular de la Universidad Central de Venezuela y coordinador del proyecto “Interculturalidad y Educación Superior” del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc).
E-mail: dmato2007@gmail.com, dmato@unesco.org.ve

Tras siglos de discriminación, en las últimas décadas los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido logrando avances significativos en varios terrenos, los cuales se expresan en acuerdos internacionales, así como en textos constitucionales, leyes y normativas diversas en buena parte de los países latinoamericanos. Estos avances son aún insuficientes, habida cuenta de los efectos de siglos de discriminación, particularmente para el caso de los pueblos afrodescendientes que hasta la fecha han logrado menor reconocimiento. El educativo es uno de los campos en los cuales pueden observarse avances en esta materia, aunque frecuentemente más en el nivel normativo que en el práctico. Significativamente, en el ámbito de la educación superior se registran atrasos importantes, observables no sólo en términos de las posibilidades reales de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder a la educación superior, que aún resultan alarmantemente inequitativas, sino también en términos del reconocimiento y valoración de sus lenguas y saberes colectivos y modos de producción de conocimientos y aprendizajes en los planes de estudio de la casi totalidad de las instituciones. No obstante, hay varias experiencias en curso en la región que, si bien no alcanzan a un gran número de estudiantes, resultan innovadoras.

Desde la década de los noventa, puede observarse una cierta tendencia a formular políticas dirigidas

a mejorar el acceso de individuos indígenas y afrodescendientes a la educación superior “convencional” (es decir, aquella históricamente ajena a sus visiones de mundo). Junto con estas políticas promovidas por algunos Estados, también pueden observarse avances asociados con iniciativas de universidades públicas y privadas, entre estas últi-



Alberto Urdaneta (1845-1887). Grabado de Rodríguez. Papel Periódico Ilustrado,

mas varios casos de órdenes religiosas, así como de algunas fundaciones privadas.

Asimismo, también puede observarse la creciente circulación y ascendencia de una idea con gran potencial transformador en el ámbito de las epistemologías e ideologías educativas, la idea de *interculturalidad*. En la actualidad, la idea de *interculturalidad* circula en medios

asociados con las luchas de las organizaciones indígenas y afrodescendientes, investida de atributos de sentido que se valoran positivamente. Constituye el núcleo conceptual de propuestas educativas, de salud y políticas que suelen acompañarse del adjetivo “intercultural” y, en tal sentido, se consideran “interculturales”, aunque tal vez, para hablar con mayor precisión, podrían calificarse de “interculturalistas”. Es interesante notar que esta misma idea es usada en otros ámbitos, como por ejemplo, en el mundo de las corporaciones transnacionales, con otro sentido, el de maximizar el provecho de operaciones que se realizan en mercados culturalmente diversos (Lindsey y Braithwaite, 1996).

No es extraño que tal divergencia en los usos ocurra; se debe a que la idea de *interculturalidad*, por sí misma, no implica ningún tipo de orientación de valor. Es una categoría meramente descriptiva, que alude a la existencia de relaciones “entre” culturas, o entre actores sociales o individuos culturalmente diversos entre sí. Más aún, hasta donde mi búsqueda de documentos sobre el tema ha rendido frutos, resulta que aparentemente la idea de *interculturalidad* comenzó a circular en América Latina a partir de la evaluación de un proyecto de “ayuda técnica” en el campo de la salud entre el gobierno de los Estados Unidos y las agencias gubernamentales de salud de Brasil, Colombia, México y Perú. Esta evaluación realizada en 1951 por un equipo de antropólogos de la

Smithsonian Institution, concluyó que el programa no resultó exitoso porque, entre otras fallas, no logró “la sustitución de las creencias tradicionales por ideas modernas sobre la salud” (Foster, 1955: 28). Evidentemente, en esa época el concepto de *interculturalidad* no estaba revestido de las valoraciones de respeto y reconocimiento mutuo con las que suele aplicarse hoy en día. Aparentemente, la idea comenzó a ser investida de atributos que los lectores de este artículo y quien escribe estas líneas coincidiríamos en calificar de “positivos”, a partir de su uso en programas de educación bilingüe en los cuales se la utilizó en oposición a la idea de lo *bicultural*. Este tipo de usos, con atribuciones positivas, se habría extendido a partir de algunas críticas a la idea de *educación intercultural bilingüe* expresadas en un encuentro indigenista realizado en Paztcuaro en 1980, según expone Hornberger (2000: 178-179), citando a Pozzi-Escot (1991). Asimismo, Hornberger, mencionando como fuente una comunicación personal del reconocido antropólogo-lingüista mexicano Enrique Hamel, sostiene que aparentemente una elaboración conceptual temprana del término habría sido la de Mosonyi y Rengifo (1983), según la cual, todas las culturas deberían conservar su propia personalidad y deberían estar en contacto abierto y recíproco entre sí, produciendo un “diálogo productivo en condiciones de igualdad” (cit. Hornberger, 2000: 196). En todo caso, la importancia de considerar esas publicaciones radica en que nos permiten tener una idea del contexto de surgimiento de estas concepciones de *interculturalidad* que hoy por hoy se han hecho pre-

dominantes, al menos en circuitos de circulación de ideas asociados con el movimiento indígena y afrodescendiente. Porque, entonces, resulta que habría sido a partir de su uso en programas educativos de signo crítico, en la década de los ochenta y noventa, que esta idea habría comenzado a ser apropiada y resignificada por organizaciones indígenas y por otros actores sociales asociados con sus iniciativas y luchas, hasta convertirse en una idea paradigmática para este movimiento en varios países de la región (Dávalos, 2002; Macas, 2001).

Volviendo específicamente al campo de la educación superior, en la actualidad la idea de *interculturalidad*, investida de atributos positivos, como ideario u orientación ético-política “interculturalista”, crecientemente orienta investigaciones, políticas y programas en instituciones “convencionales” de educación superior, así como políticas y programas de agencias gubernamentales dedicadas a la materia. Esta misma idea acompaña e inspira las propuestas de educación superior de organizaciones indígenas y afrodescendientes. Pero cabe preguntarse: ¿se trata de visiones idénticas de esa idea?, o ¿no hay diferencias significativas?

Diversas ideas de *interculturalidad* constituyen el piso epistemológico de propuestas de actores sociales igualmente diversos: organizaciones indígenas y afrodescendientes, instituciones “convencionales” de educación superior y agencias gubernamentales, agrupaciones que también resultan diversas en su interior.

Por su potencial transformador, por su importancia, conviene ha-

cer esfuerzos por identificar las diferentes concepciones de *interculturalidad* que están actualmente en juego, comprender su relación con los diversos contextos e historias de donde emergen, y desarrollar debates productivos al respecto. Es necesario comprender las diversas ideas de *interculturalidad* de los diferentes actores involucrados, cuáles son sus diferencias y cuáles sus convergencias, qué significan en sus propios contextos de producción, cómo pueden ser comunicadas a otros actores y cómo pueden ser aprovechadas (apropiadas, resignificadas y aplicadas) por otros actores, qué implican para las universidades y para las sociedades y colectivos que las componen, que implican y para cuál producción de conocimientos.

Este artículo procura caracterizar las principales concepciones de la idea de *interculturalidad*, aplicadas a la educación superior y sus relaciones con los respectivos contextos de producción de las mismas, sus convergencias y divergencias. El tratamiento a fondo de esta compleja problemática no puede resolverse en unas cuantas páginas. Además, por definición, no puede provenir de una sola voz. Debe ser objeto deliberado de intercambios y debates, de diálogos interculturales.

Todo conocimiento está marcado por el contexto en que es producido

Las referencias a la presunta existencia de dos clases de saber son frecuentes en diversos ámbitos. Según esa manera de ver el tema, una de las clases de saber corres-

pondería a “la ciencia”, como modo de producción de conocimientos, y al “conocimiento científico”, como acumulación de conocimientos producidos “científicamente”, referido según los casos a una disciplina “científica” en particular o al conjunto de ellas. En ciertos contextos sociales e institucionales, particularmente en universidades “convencionales”, agencias gubernamentales de educación (o educación superior) y/o de ciencia y tecnología, suele asumirse, cuanto menos implícitamente, que este tipo de saber tendría validez “universal”; es decir, que resultaría verdadero y aplicable en cualquier tiempo y lugar. En el marco de esa visión del mundo, la otra clase de saber/es abarcaría una amplia diversidad de modos de producción de conocimiento y sus resultados, a los cuales, en contraposición con los de la otra clase, suele caracterizarse, según los casos, como “étnicos”, “populares” o “locales”. En cualquier caso, suelen ser referidos como saberes “particulares”, es decir, “no-universales”.

Desde esta perspectiva, suele asumirse que los diversos tipos de saber agrupados bajo esta segunda clase sólo tendrían validez y aplicación “local”, al menos hasta tanto sean validados con los métodos propios de “la ciencia”. Significativamente, un ejemplo de esto último es la evaluación y validación de conocimientos “étnicos” y “locales” sobre aplicaciones terapéu-

ticas de especies vegetales, mediante métodos “científicos”, a lo que, dicho sea de paso, suele seguir su apropiación y patentado por parte de instituciones “científicas” y/o por empresas farmacéuticas.

Esta forma de ver la producción y la validez del conocimiento, dividida en dos mundos en donde uno de ellos es poseedor de verdades supuestamente absolutas, es tan antigua como la creencia en la superioridad de la civilización occi-



Casa natal del presidente Marco Fidel Suárez (1855-1929), Bello, Antioquia. Gran Enciclopedia de Colombia. Literatura t. 1, Círculo de Lectores, Bogotá, 2007

dental, que, en su marco, sería la generadora y poseedora de tal saber pretendidamente “universal”.

La idea de que un cierto tipo de saber, la ciencia, tendría valor “universal”, mientras que otros conocimientos tendrían validez “local” o “particular”, no viene de ninguna suerte de agencia interplanetaria para la certificación de la validez “universal” de los conocimientos. Por el contrario, esta idea proviene del proceso histórico que se inició hace siglos con la expansión militar y comercial de algunos Estados y corporaciones

mercantiles de Europa, sus visiones de mundo e instituciones jurídicas, económicas y políticas, sobre el resto del planeta. Esta expansión europea ha dado lugar al establecimiento de relaciones entre pueblos y civilizaciones diversas, relaciones que han tenido y tienen un carácter *intercultural* (relación *entre* culturas), sólo que, históricamente, éstas no han sido relaciones interculturales de colaboración, sino de dominación. Desde el fin de las relaciones de sujeción colonial, las formas coloniales de dominación político-militar, en la mayoría de los casos, han cedido lugar al desarrollo de diversas formas de subordinación económica y cultural de los países ex coloniales respecto de Estados Unidos y algunos países europeos.

En el caso particular de América Latina, la ruptura de relaciones coloniales y la fundación de las repúblicas no acabó

por completo con las formas de subordinación y/o exclusión de los pueblos indígenas de América, ni de los numerosos contingentes de población africana traída a América en condiciones de esclavitud y sus descendientes. Las relaciones jerárquicas entre dos tipos de saber, uno pretendidamente universal y otro definido como local, son parte de estas dinámicas. La descalificación de las formas de saber, es decir, de los modos de producción de conocimiento y la acumulación de los resultados, de los pueblos indígenas y de los descendientes de las pobla-

ciones africanas esclavizadas, es parte de la herencia colonial. Pero, además, esta descalificación es también una forma más de la existencia de relaciones que también son “interculturales”, pero no de colaboración, sino de dominación y, consecuentemente, motivo de conflicto. También consecuencia de esa herencia colonial son las relaciones de subordinación que vinculan a sectores significativos de la institucionalidad científica latinoamericana con la de algunas sociedades de Europa occidental y los Estados Unidos.

En cualquier caso, es necesario tener presente que los contextos de producción no sólo marcan los saberes de manera general, ni sólo lo hacen respecto de las interpretaciones y teorías que se formulan y/o aprenden en las instituciones de educación superior (IES), sino también de las que se generan sobre la educación superior. Resulta relativamente obvio que las visiones y propuestas de educación superior responden a contextos específicos, un modelo de institución que puede resultar apropiado para Ginebra, Suiza, muy probablemente no lo sea para una universidad ubicada en una región apartada del continente americano, o en una de sus grandes ciudades pluriculturales. No es de esperar que esta observación sorprenda a nadie. Sin embargo, hay quienes entienden la “excelencia académica” como repetición de ciertos modelos establecidos. Mientras hay quienes la visualizan a partir de pensar en cómo valorar,

aprovechar y responder a las peculiaridades del contexto.

¿A quiénes afecta la división jerárquica entre dos tipos de saberes?

Este cuadro no sólo afecta a las poblaciones de origen indígena y afrodescendiente de las sociedades

ción pluri e intercultural propia de todas las sociedades latinoamericanas constituye un significativo lastre histórico, por lo que implica en términos de nuestra ignorancia acerca de nosotros mismos. Esto es así para todas las sociedades latinoamericanas, más allá de las diferencias cuantitativas y cualitativas que puedan observarse entre ellas en términos de pluri e interculturalidad.

El lastre que supone esta negación no sólo afecta las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes, sino también impide que cada una de estas sociedades pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro, en lugar de privarse de aprovechar muchos de ellos. Negar aspectos de nosotros mismos, auto-mutilándonos en tanto sociedades amplias y complejas, es como caminar sobre un solo pie, o tal vez sea más apropiado decir cabeza abajo, o con cabeza ajena.

Esto no se resuelve con la celebración *folclorizante* de la diversidad, con “indigenismos” de Estado que paradójicamente no se expresan en la participación protagónica de los pueblos indígenas, ni con la “nacionalización” de ritos, danzas y costumbres de estas poblaciones, incorporándolos a las festividades, monumentos y rituales de Estado. Resolver esta profunda y antigua grieta histórica que atraviesa a estas sociedades demanda comenzar por reconocer su existencia y la de los conflictos asociados con ella, no



Frederic Edwin Church (1826-1900), pintor.
Óleo de Charles Elliot, 1866

latinoamericanas, sino también a cada una de las respectivas sociedades nacionales en su totalidad. Incluyendo tanto a las respectivas poblaciones de origen netamente europeo, como a las caracterizadas como “mestizas”. Tanto a las que han logrado posiciones de cierto privilegio y poder, como a las que no. ¿Por qué?

Porque la negación consciente o inconscientemente de la condi-

sólo en el nivel nacional y macropolítico, sino también en cada uno de los espacios microsociales. En segundo lugar, exige trabajar intensa y prolongadamente en la reconstitución de nuestras sociedades a partir de este “dato”. Las historias y situaciones contemporáneas respecto de estos problemas varían mucho de una sociedad latinoamericana a otra. Pero, en todas ellas esta suerte de disociación y conflicto afecta también la producción, circulación, apropiación y aplicación de conocimientos, así como las prácticas educativas. Por ello, cualesquiera sean las vías específicas de solución de estos conflictos, en todas ellas el diálogo y la colaboración intercultural entre las diversas formas de saber necesariamente ha de ser parte de los caminos por transitar.

Las posibilidades para avanzar en este diálogo y colaboración intercultural se ven favorecidas en la actualidad porque desde el corazón mismo de Occidente se han desarrollado algunas corrientes de pensamiento que reflexionan críticamente acerca tanto de las pretensiones de superioridad civilizatoria de Occidente, como de sus instituciones, incluyendo “la ciencia” como modo de producción de conocimiento. No obstante, más allá de que un número creciente de individuos sea consciente de esto, la institucionalidad de la ciencia aún interpone numerosos obstáculos a la consecución de los cambios necesarios. No sólo eso, sino que nuestras maneras de imaginar y pen-

sar las posibilidades de diálogos de saberes, la colaboración intercultural, están necesariamente marcadas por esta herencia de siglos.

Algunos importantes problemas de la institucionalidad de la ciencia



F. E. Church: “Salto de Tequendama”, 1853. Óleo sobre papel. Museo Cooper-Hewitt, New York

Al decir institucionalidad de la ciencia hago referencia a un muy diverso conjunto de factores que hacen parte de ella y aseguran su reproducción en ciertas condiciones. Entre otros factores significativos hay que mencionar en primer lugar ciertos valores asumidos como creencias, como por ejemplo, las pretensiones de objetividad del conocimiento científico y la neutralidad de los valores de los inves-

tigadores. La aplicación de estas ideas, provenientes de las llamadas “ciencias naturales”, a las llamadas “humanidades y ciencias sociales”, conduce a ignorar cómo nuestra subjetividad impregna de mil maneras nuestro trabajo de investigación (Mato, 2005, en prensa).

La pretensión de objetividad supone ante todo cerrar los ojos a formas de subjetividad que de otro modo resultarían visibles. Por ejemplo, la que necesariamente afecta los primeros pasos de cualquier investigación, es decir, la escogencia de un tema, el planteamiento de un problema, la formulación de las preguntas de investigación, el establecimiento de una perspectiva de análisis. Todo esto de ningún modo puede ser “objetivo”, al menos no en las llamadas humanidades y ciencias sociales. Las elecciones dependen del lugar desde donde investigo, para qué investigo, por qué investigo y qué pienso hacer con los resultados de la investigación.

De cada uno de estos factores depende el planteamiento del problema y la perspectiva de análisis y así también los resultados. Pero estas preguntas no siempre se plantean de manera explícita y abierta. Antes bien, la investigación funciona de manera compulsiva respecto de ellas, es decir, de manera no reflexionada. Las respuestas están allí, ya están instaladas antes que tengamos oportunidad de preguntarnos. Están allí con la firmeza y la “naturalidad” de un credo. De modo que este tipo de preguntas no se

formulan, sino excepcionalmente. En muchos casos, se investiga para publicar en revistas académicas, y los temas y perspectivas vienen dados de manera “natural” por la institucionalidad que está tras esas revistas, o por la que ellas encarnan, o bien, por las instituciones que otorgan fondos para la investigación.

El caso es que, de este modo, se procede como si ignorar el problema que la subjetividad plantea pudiera conducir a satisfacer las pretensiones de objetividad. Así, los resultados están marcados por una suerte de ilusión objetivista ingenua. Pero no sólo tiene esta consecuencia, sino también otra particularmente relevante para el tema que nos ocupa. Esta última consiste en que para asegurar dicha objetividad y la neutralidad valorativa de los investigadores, se recomienda el establecimiento de cierta distancia respecto de los procesos sociales estudiados. Esta distancia parece remedar un tanto las condiciones de asepsia y control de variables de la investigación de laboratorio. El interés por preservar una cierta “distancia” constituye una significativa diferencia entre el saber “científico” y el que producen, por ejemplo, aquellos intelectuales indígenas que de uno u otro modo, dependiendo de sus propios marcos y contextos de acción, mantienen algún tipo de relación con sus comunidades y/o al menos con las organizaciones indígenas, lo cual inevitablemente alimenta las preguntas y perspectivas a partir de las cuales producen su saber.

El problema que quienes impulsan las concepciones academicistas parecen no comprender que tanto las propias preguntas de investiga-

ción, como los modos de producción de los conocimientos (lo que usualmente se llama métodos), dependen en última instancia de opciones epistemológicas. Estas opciones epistemológicas están asociadas con visiones del mundo y posiciones éticas y políticas que dependen, entre otros factores, del tipo de relaciones que se sostiene o se aspira a sostener con actores sociales extra-académicos. Las posiciones éticas y políticas son constitutivas del basamento epistemológico y de las perspectivas teóricas de nuestras investigaciones; y así también de las preguntas y de los métodos. De este modo, lo son también de los resultados de las investigaciones, y ello tanto respecto de su contenido, como de su forma: publicaciones de textos dirigidos a los colegas, impresos en tinta y papel, o últimamente también en formato digital-electrónico, aunque conservando todas las características propias de los impresos en tinta y papel.

Las preguntas de investigación no son las mismas, ni tampoco los métodos, si lo que se pretende es “escribir” estudios, supuestamente “objetivos” o cuanto menos “distanciados”, que si se pretende producir algún tipo de saber útil a los intereses de algún actor social extra-académico. De las respuestas a preguntas del tipo ¿para qué y para quién/es investigar? depende qué investigar, cómo, con quiénes, en el marco de cuáles relaciones, con cuáles propósitos. De tales respuestas también dependen decisiones, por ejemplo, sobre la forma de circulación de los resultados de la investigación en cuestión: en tinta y papel o en qué “cosa” (un video, un programa de acción comunicativa, educativa, una experiencia

de organización social, etc.) y cómo pensamos que tales “cosas” deberían o podrían ser útiles, a quiénes, qué importancia tendrían los resultados y cuál los procesos/experiencias (Mato, en prensa).

El caso es que, de uno u otro modo, todos los conocimientos, el científico, lo mismo que cualquier otro, incluyendo los que producen intelectuales y colectivos indígenas y afrodescendientes, están marcados por las condiciones generales y particulares en que son producidos. Todo saber está signado de algún modo por el contexto social e institucional en que es producido. Por eso la valoración de los resultados de cualquier forma de producción de conocimiento y sus posibles aplicaciones debe hacerse tomando en cuenta esas condiciones de producción, tanto las más generales (academia, organizaciones sociales, etc.), como las más particulares (disciplina, método, etc.).

No hay saber “universal”, ninguno lo es, todos son –en alguna medida– particulares y relativos a las condiciones en que son producidos, a cómo son producidos. Por eso el diálogo y la colaboración intercultural entre diversas formas de saber son imprescindibles. En algunos casos tal vez encontremos que resultan complementarios, pero en otros podrían estar en conflicto. La colaboración intercultural en la producción de conocimiento no es una panacea y si hay conflictos, más vale verlos, analizarlos y encontrar formas de encararlos. Esto es particularmente importante si actores diversos, con visiones de mundo diferentes entre sí, procuran trabajar juntos. Los acuerdos se construyen de maneras conscientemente inter-culturales, a

partir del reconocimiento de las diferencias.

Colaboración intercultural internacional para el avance de la educación superior intercultural, indígena y afrodescendiente en América Latina

La importancia de las instituciones y programas de educación superior con orientaciones interculturales, indígenas y afrodescendientes, así como de los programas dirigidos a estos grupos de población por instituciones convencionales, ha venido creciendo desde comienzos de la última década del siglo pasado. Esto ha sido producto de muy diversos factores. Sin duda, la creciente capacidad de las organizaciones indígenas y afrodescendientes de articular y promover sus demandas y propuestas ha sido muy importante. También lo ha sido el papel jugado por algunas comunidades, intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes, incluyendo maestros de educación intercultural bilingüe. Pero también han contribuido a esta dinámica factores de un cierto “clima de época” en cuyo análisis no nos podemos extender aquí pero que he analizado en otro texto (Mato, 2007), así como las acciones diferenciadas pero convergentes de diversos movimientos sociales; docentes, investigadores y directivos de algunas IES; algunas agencias gubernamentales de educación y/o educación superior de algunos países de la región; así como organismos intergubernamentales, agencias

bilaterales de cooperación, organizaciones no-gubernamentales y fundaciones privadas (Barreno, 2003; Cgeib, 2004; Cunnigham, 2003; Didou y Remedi, 2006; Fabian y Urrutia, 2004; García, 2004; Mato, 2007; Muñoz, 2006; Pancho et. al., 2004; Schmelkes, 2006 y 2007; Souza, 2003; Unesco-Iesalc, 2003; Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004; Universidad Central del Ecuador, 2005; Weise, 2004).



Benjamín Herrera (1850-1924), director del partido liberal.
Dibujo de Ricardo Rendón

La realización de una serie de reuniones internacionales puede servir de indicador de los avances realizados desde la convicción de la necesidad y posibilidad de articular esfuerzos y en la adopción de actitudes cada vez más proactivas, propositivas y ejecutivas por parte de esta diversidad de organizaciones. Los documentos presentados en

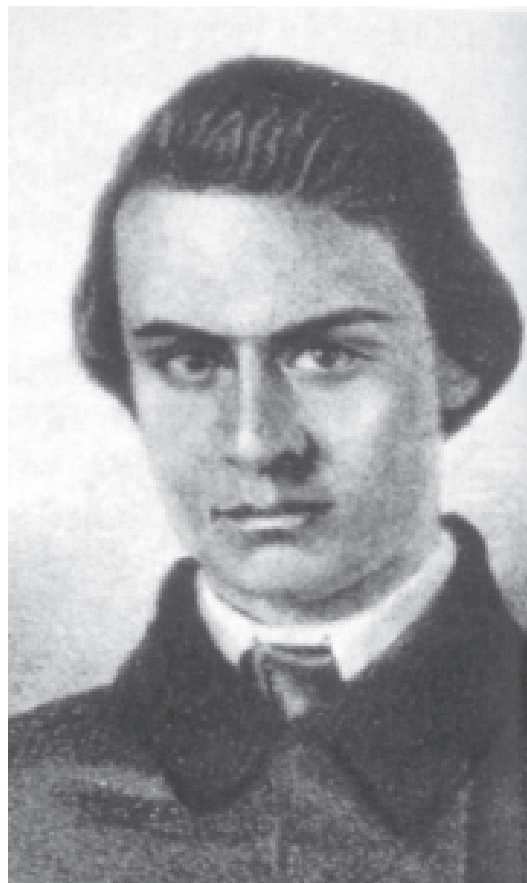
estas reuniones también son indicativos de las diferentes concepciones de la idea de *interculturalidad*. Aún cuando persigan fines relativamente convergentes, no parece plausible asumir que este relativamente amplio y diverso universo de actores comparta plenamente sus interpretaciones del concepto de *interculturalidad*. Por eso, no debe sorprendernos encontrar diferencias e incluso debates al respecto. También se han realizado importantes reuniones de alcance nacional que limitaciones de extensión me impiden comentar en este texto, pero que he analizado en otro estudio (Mato, 2007) y que refuerzan lo que aquí expongo respecto de las reuniones internacionales. Según la información que he logrado juntar, las reuniones internacionales realizadas hasta el momento han sido las siguientes:

1) Mayo de 1996: “Seminario universidades indígenas y programas afines”, organizado por la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uraccan), el Saskatchewan Indian Federated College (SIFC), de Canadá, y la Universidad de La Paz (UPAZ), en Costa Rica. Esta reunión fue un espacio en el cual se intercambiaron ideas acerca de veintitrés experiencias en curso, representadas en el evento (Cunningham, 2003: 180).

2) Octubre de 1999: “Indígenas 2000”, evento organizado por Uraccan, en

Nicaragua. Este encuentro incluyó a los participantes en la primera reunión y se amplió con otros participantes (Barreno, 2003: 26).

- 3) Abril de 2002: “Reunión regional sobre la educación superior de los pueblos indígenas de América Latina”, organizada por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc), con el apoyo de la Oficina de la Representación de la Unesco en Guatemala y el apoyo del Gobierno de Guatemala, en Guatemala. Participaron 31 directivos y especialistas de IES indígenas de once países de la región y uno de fuera de ella (Canadá), así como seis representantes de organismos gubernamentales y no gubernamentales de educación superior. Las ponencias presentadas en esta reunión se recogieron en un libro compilado y publicado por Unesco-Iesalc (2003).



Felipe Pérez (1854-1891). Gran Enciclopedia de Colombia. Literatura t. 1, Círculo de Lectores, Bogotá, 2007

- 4) Septiembre de 2003: “Segundo encuentro regional sobre la educación superior para los pueblos indígenas de América Latina”, organizado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (Cgeib) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México y el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación

Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc). Este encuentro se realizó en Hidalgo, México, y se planteó explícitamente como una continuidad del anterior realizado en Guatemala. Este encuentro reunió a 61 participantes de trece países, incluyendo entre estos a 31 de

México, uno de Canadá. Como el anterior, condujo a la publicación de unas Memorias (Cgeib, 2004).

- 5) Octubre de 2004: “Seminario regional sobre la situación y perspectivas de la educación superior indígena en América Latina”, organi-

zado por Unesco-Iesalc y el Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de Bolivia. Este seminario se realizó en la ciudad de Oruro, Bolivia, y contó con la participación de representantes de diez países de la región, quienes, en la mayoría de los casos, presentaron aspectos específicos de estudios diagnósticos de los diferentes países con acento en los problemas de acceso y permanencia en la educación que afectan a estas poblaciones.

- 6) Marzo de 2007: “Encuentro de universidades interculturales e indígenas de América Latina. Seminario de expertos”. Organizado por el Programa Universitario México Nación Multicultural de la UNAM y por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Proeib) con sede en Bolivia (en el que participan la Universidad Mayor San Simón, Bolivia, la Universidad de la Frontera, Chile, y la ya mencionada Uracann, y cuenta con el apoyo de la Agencia de Cooperación Alemana, GTZ). La reunión se realizó en Morelos, México, y contó con la participación de 32 representantes de veinticinco universidades indígenas y/o interculturales, la mayoría de ellas de México, pero también de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala y Nicaragua.

- 7) Agosto de 2007: “II Seminario Povos Indígenas e

Sustentabilidades”, realizado en Campo Grande, Universidad Mato Grosso do Sul, Brasil. Este seminario contó con la participación de representantes de universidades de México, Bolivia y Chile, así como con representantes de pueblos y organizaciones indígenas de Bolivia y Brasil, y de varias universidades y organismos gubernamentales de Brasil; contó con el apoyo de la Fundación Ford.

El análisis de las conclusiones y recomendaciones de esta significativa serie de reuniones permite observar una importante convergencia de intereses y objetivos. Sin ánimo de ser exhaustivo, entre las recomendaciones más frecuentemente reiteradas como resultado de estas reuniones pueden destacarse las siguientes: a) procurar “reconocimiento” y “acreditación” por parte de los Estados; b) buscar que los Estados generen estadísticas sobre acceso, permanencia y graduación de indígenas en educación superior; c) diseñar indicadores para continuar con avances efectivos en las universidades y en las políticas públicas en relación con cobertura/alcance, diversidad e interculturalidad en los planes de estudio y modos aprendizaje y diversidad de estudiantes y profesores indígenas; d) obtener fondos para becas para estudiantes y plazas para profesores indígenas; e) obtener fondos para investigación; f) convocar a universidades “convencionales” al reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad cultural y la interculturalidad como ejes transversales de sus planes de estudio y modalidades de la vida universitaria; g) fa-

vorecer diálogos de saberes; h) crear redes especializadas (ya hay varias funcionando); i) sistematizar los saberes indígenas y, j) fortalecer la elaboración conceptual sobre universidades indígenas e interculturales.

El análisis y comparación de numerosas ponencias presentadas en estos eventos, cuando no la simple lectura de las mismas, así como de una serie de estudios nacionales comisionados por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Iesalc (Barreno, 2003; Chirinos y Zegarra, 2005; Cunningham, 2004; Fabian y Urrutia, 2004; García, 2004; Pancho et. al., 2004; Souza, 2003; Weise, 2004), la revisión de publicaciones de diversos tipos (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004; Dimas, 2006; Macas, 2001; Muñoz, 2006; Rappaport, 2005; Rodríguez, 2003; Schmelkes, 2006 y 2007; Universidad Central del Ecuador, 2005), así como una encuesta exploratoria realizada recientemente por el autor de este artículo (respondida por 59 personas que forman parte de programas o universidades que, según los casos, se auto-identifican como interculturales, indígenas o afrodescendientes y/o que lo hacen en organizaciones indígenas y afrodescendientes, o en agencias gubernamentales dedicadas al tema en diez países latinoamericanos) llevan a concluir que existen significativas diferencias conceptuales entre los actores participantes en estas reuniones y redes respecto de las ideas de universidad intercultural, universidad indígena, programa afrodescendiente (con sus modulaciones locales o nacionales, según los casos), así como las universidades y

programas conceptualizados “para” indígenas o afrodescendientes que ofrecen IES “convencionales”.

Limitaciones de espacio impiden profundizar en detalles y ejemplos, pero el caso es que incluso el uso de denominaciones análogas, como por ejemplo *universidad intercultural*, está asociado con visiones diversas de qué se entiende por esto. Otro tanto puede decirse respecto de la idea de *universidad indígena*, así como del concepto de *universidad indígena intercultural*. Estas diferencias pueden observarse no sólo cuando se compara la concepción de *universidad intercultural* que orienta, por ejemplo, las universidades interculturales mexicanas formulada desde la Cgeib, es decir, por una agencia gubernamental mexicana (Schmelkes, 2006 y 2007; Schmelkes et al., 2005), con las que orientan a las universidades interculturales creadas por organizaciones indígenas, como la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, creada por el Consejo Regional Indígena del Cauca, en Colombia (Nasa, 2003 y cuestionario respondido vía Internet al autor de este artículo), o la Universidad Intercultural Amawtay Wasi (2004), creada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie), sino incluso cuando se comparan entre sí las que orientan la labor de estas dos últimas instituciones, que tienen en común plantear visiones que se conceptualizan como propias o indígenas, según el caso. También resulta diferente la concepción de la idea de *interculturalidad* que orienta el quehacer de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Uraccan, creada en el marco del

Estatuto de Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua (Cunningham, 2003 y 2004), o la Cátedra Itinerante (CII) de la Universidad Indígena Intercultural de América Latina y el Caribe (Uiialc), creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (2005). No es que se trate de visiones enfrentadas, sino diferentes entre sí, que incluso en algunos casos han funcionado de maneras complementarias. Se trata, en cambio, de valorar y comprender esas diferencias y la manera como se relacionan con los contextos e historias de origen de esas propuestas y de los actores que las impulsan.

Las diferencias se manifiestan tanto en el nivel de visiones, como de objetivos e intereses que orientan los proyectos de educación superior y en ocasiones dan lugar a debates abiertos. Las diferencias están asociadas con varios factores, entre otros con los contextos “institucionales” de los respectivos actores (Estados, IES convencionales, IES de organizaciones indígenas y afrodescendientes), así como también con las diversas situaciones contemporáneas e historias “nacionales”, y el “lugar” que en ellas han ocupado pueblos indígenas y afrodescendientes. Esto último con referencia a sus oportunidades de participación social, económica y política y a las diversas formas en que los Estados nacionales han asumido el tema. Sea a través de formas abiertas de discriminación, o a través de formas de inclusión “simbólica” (ceremonias de Estado, museos, símbolos nacionales, etc.) pero no práctica, o bien a través de formas de inclusión (en lo cual ha

habido avances significativos desde la década de los noventa). Por esto mismo, no resulta sorprendente que la necesidad de profundizar en la elaboración de las diferentes conceptualizaciones involucradas también haya sido parte de las recomendaciones de varias de las reuniones antes mencionadas. En síntesis, creo que se trata de abordar interculturalmente el tema de la interculturalidad, desarrollando diálogos de saberes, caracterizados por el deseo de aprender de los otros, por la valoración y el respeto mutuo.

Bibliografía

- BARRENO, Leonzo, 2003, “Educación superior indígena en América Latina”, en: Unesco-Iesalc (comps.), *La Educación Superior Indígena en América Latina*, Caracas, Unesco-Iesalc, pp. 11-54.
- CASILLAS, María, 2004, “Educación superior y estrategia de atención con equidad a los pueblos indígenas de México”, ponencia presentada en el Seminario regional sobre la situación y perspectivas de la educación superior indígena en América Latina, Oruro, Bolivia, 14 y 15 de octubre, organizado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc)-Unesco.
- CHIRINOS, Andrés y Martha Zegarra, 2005, *Educación superior indígena en el Perú*, Surco, Asamblea Nacional de Rectores.
- CGEIB, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, (comp.), 2004, *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo encuentro regional*, México D.F., Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe / Secretaría de Educación Pública.
- CUNNINGHAM, Myrna, 2003, “Evolución, tendencias y principales características de la educación superior indígena en Nicaragua, a partir de la experiencia de URACCAN”, en: Unesco-Iesalc (comps.), *La educación superior indígena en América Latina*, Caracas, Unesco-Iesalc, pp. 171-195.

_____, 2004, *Educación superior indígena en Nicaragua*, Caracas, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc), disponible en: <www.unesco.org.ve>.

DIDOU, Sylvie y Eduardo Remedi, 2006, *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*, México D.F., Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Anuiés.

DÁVALOS, Pablo, 2002, “Movimiento indígena ecuatoriano. Construcción política y epistémico”, en: Daniel Mato (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Caracas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) / Universidad Central de Venezuela, disponible en: <www.globalcult.org.ve> y en <<http://sala.clacso.org.ar/biblioteca>>.

DIMAS, Bertha, 2006, “¿Interculturalidad de papel? Apuntes sobre la idea de Universidad indígena”, en: *Educación Superior: Cifras y Hechos*, Ceiiich de la UNAM, 5 (27-28), pp. 36-41.

FABIAN, Edda y Luis Urrutia, 2004, *Educación superior para los pueblos indígenas: caso Guatemala*, Caracas, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc), disponible en: <www.unesco.org.ve>.

FONDO para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, 2005, “Cátedra Itinerante de la Universidad Indígena Intercultural de América Latina y el Caribe”, en: Universidad Central del Ecuador (comp.), *Políticas de educación superior indígena*, Quito, Dirección General Académica-Universidad Central del Ecuador, pp. 66-68.

FOSTER, George, 1955, *Análisis antropológico intercultural de un programa de ayuda técnica*, México, Instituto Nacional Indigenista.

GARCÍA, Fernando, 2004, *La educación superior indígena en Ecuador*, Caracas, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc), disponible en: <www.unesco.org.ve> .

HORNBERGER, Nancy, 2000, “Bilingual Education Policy and Practice in the Andes: Ideological Paradox and Intercultural Possibility”, en: *Anthropology and Education Quarterly* 31(2), pp. 173-201.

- LINDSEY, Sheryl y Charles Braithwaite, 1996, "You Should 'wear a mask'. Facework Norms in Cultural and Intercultural Conflicts in Maquiladoras", en: *International Journal of Intercultural Relations* 20(2), pp. 199-225.
- MACAS, Luis, 2001, "Diálogo de culturas. Hacia el reconocimiento del otro", en: *Yachaykuna*, No. 2, diciembre, pp. 44-55.
- MATO, Daniel, 2005, "Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas", en: *Alceu* 6(11), pp.120-138.
- _____, 2007, "Educación superior intercultural en América Latina. Panorama prospectivo hacia el año 2021 y orientaciones de acción", informe para el proyecto Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc).
- _____, (en prensa), "No hay saber 'universal': la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible", en: *Alteridades*.
- MOSONYI, Esteban y Francisco Rengifo, 1983, "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural", en: Nemesio Rodríguez, Elio Masferrer y Raúl Vargas (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina: Una guía para la educación bilingüe intercultural*, México, Unesco-Orealc, pp. 209-230.
- MUÑOZ, Manuel, 2006, "Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe", en: *Informe sobre educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, Caracas, Unesco-Iesalc, pp. 129-143.
- NASA, producción colectiva, 2003, "Proyecto de organización y estructuración de una universidad en territorio indígena Nasa", en: Unesco-Iesalc (comp.), *La educación superior indígena en América Latina*, Caracas, Unesco-Iesalc, pp.107-126.
- PANCHO, Avelina et al., 2004, *Educación superior indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza*, Cali, Universidad de San Buenaventura.
- POZZI-ESCOT, Inés, 1991, "Ideas y planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la educación bilingüe en el país", en: Madelaine Zúñiga, Inés Pozzi-Escot y Luis López (eds.), en: *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*, Lima, Fonciencias, pp. 121-147.
- RAPPAPORT, Joanne, 2005, *Intercultural Utopias*, Durham, Duke University Press.
- RODRÍGUEZ, Gustavo, 2003, "La educación superior indígena en Bolivia", en: Unesco-Iesalc (comps.) *La educación superior indígena en América Latina*, Caracas, Unesco-Iesalc, pp. 55-67.
- SCHMELKES, Sylvia, 2006, "Universidades interculturales en México. Hacia una política de equidad e inclusión en educación superior", en: Pamela Díaz (ed.), *Caminos para la inclusión en educación superior en el Perú*, Lima, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) / Fundación Equitas, pp. 113-125.
- _____, 2007, "Universidades innovadoras, nueva demanda", conferencia presentada en el coloquio Estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad del siglo XXI, organizado por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 17 al 19 de abril.
- _____, et al., 2005, "Contexto de la perspectiva intercultural. Marco genera para impulsar la creación de Instituciones de Educación Superior en México", en: Universidad Central del Ecuador (comp.), *Políticas de educación superior indígena*, Quito, Dirección General Académica -Universidad Central del Ecuador, pp. 69-83.
- SOUZA, Hellen, 2003, *Educacao Superior para indígenas no Brasil*, Caracas, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc), disponible en: <www.unesco.org.ve>.
- UNESCO-IESALC (comps.), 2003, *La educación superior indígena en América Latina*, Caracas, Unesco-Iesalc.
- 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.
- Universidad Central del Ecuador (comp.), 2005, *Políticas de educación superior indígena*, Quito, Dirección General Académica-Universidad Central del Ecuador.
- WEISE, Crista, 2004, *Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia*, Caracas, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), disponible en: <www.unesco.org.ve>



Candelario Obeso(1849-1884).
Dibujo de A. Urdaneta (Album de dibujos. Personajes Nacionales. Banco Popular, 1975)