

Capítulo 2

Del “Diálogo de Saberes” a la construcción de modalidades concretas de “Educación Superior Intercultural”

Mato, Daniel¹

Teniendo en cuenta que quizás el día de ayer algunos pudieron no estar presentes, me pareció conveniente comenzar resumiendo brevemente algunos aspectos importantes de esa exposición.

En primer lugar, quisiera destacar que el panorama de experiencias que ayer presenté –en el cual se basan tanto mis interpretaciones como argumentos- no es el resultado de un trabajo individual de investigación, sino que se nutre de los estudios que entre 2007 y 2011 realizamos (de forma conjunta) con unos 70 colaboradores de doce países latinoamericanos en el marco del “Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior” del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). En ese marco se han publicado cuatro libros, los que están disponibles en el sitio del IESALC en Internet. Igualmente, se fundamenta en el trabajo que, desde el año 2012, venimos realizando en el “Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” (Programa ESIAL), de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).

A partir de ese Programa hemos impulsado la creación de una Red, en la que participa la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), compuesta por 34 universidades de nueve países latinoamericanos.

De igual modo, en el marco de ese Programa, se ha publicado un libro (que está disponible en Internet); asimismo, en el mes de julio saldrá de imprenta otro –el que también tendrá su versión en Internet-. Se destaca que este nuevo libro incluye un capítulo sobre el Programa Pueblos Indígenas de la UNNE.

La cuestión es que, gracias al desarrollo de estos dos grandes proyectos, desde el año 2007 he estado en contacto permanente y sostenido relaciones de colaboración con miembros de buena parte de los equipos directamente involucrados en el desarrollo de experiencias de educación superior con pueblos indígenas en varios países, algunas de las cuales tuve la oportunidad de visitar.

1. CONICET-UNTREF
dmato2007@gmail.com ; dmato@untref.edu.ar
<http://untref.edu.ar/sitios/ciea/programas-y-proyectos/>

Es esta diversidad de fuentes y de intercambios la que brinda las bases para la realización de estas dos exposiciones. Las menciono, no solo para reconocer mis deudas con tantos colaboradores, sino también como una manera de destacar que esto que les cuento hoy no es algo que averigüé solo (algo que sería imposible), sino que tampoco “me lo inventé”, o es puro pensamiento especulativo. Esto desde luego no impide que pueda expresar interpretaciones erróneas, de las cuáles –desde luego- soy el único responsable.

En mi exposición de ayer comenté que en las últimas tres décadas, las luchas e iniciativas de los pueblos indígenas, en varios países latinoamericanos, han dado lugar a la creación de distintos tipos de universidades y otros tipos de instituciones de educación superior.

En esa presentación ofrecí un panorama sintético de los diversos tipos de experiencias que vienen desarrollándose en varios países latinoamericanos, y comenté brevemente sus principales logros, problemas y desafíos, así como los principales nudos de conflicto identificados. En ese panorama distinguí entre 5 tipos principales de experiencias, e hice también algunas diferenciaciones al interior de algunos de estos grupos. Dicho muy sintéticamente, comenté que algunas universidades u otros tipos de instituciones de educación superior han sido creadas por organizaciones o intelectuales indígenas y que estas suelen autodenominarse “universidades propias”, o también “universidades indígenas”, así como que buena parte de ellas también incluyen el vocablo “Intercultural” como parte de su nombre. En otros casos, algunos programas de formación fueron creados como resultado de alianzas entre organizaciones indígenas y universidades convencionales. Adicionalmente, en algunos países latinoamericanos, los Estados han creado algunas universidades u otros tipos de IES orientadas principalmente (no exclusivamente) a estudiantes de pueblos indígenas, en algunos casos a estas instituciones se las ha llamado “interculturales”. Además, algunas universidades “convencionales” han creado, a su interior, diversos tipos de programas dirigidos especialmente a pueblos indígenas, algunos de estos programas son conducentes a títulos u otras certificaciones (licenciaturas, diplomados); en tanto otros, están orientados a asegurar la inclusión de personas indígenas en universidades convencionales. Estos programas de inclusión de individuos generalmente adoptan la forma de programas de cupos, becas, apoyo académico y psicosocial, a los cuales -siguiendo la terminología estadounidense- algunos llaman “programas de acción afirmativa”. También señalé la existencia de un gran número de diversos tipos de iniciativas que son impulsadas por cátedras, departamentos, “carreras”, centro e institutos de investigación y en muchos casos incluso colegas individuales o grupos de colegas. En muchos casos estas iniciativas están estructuradas como “proyectos”, los cuales según los casos se centran en labores de extensión, docencia o investigación, aunque muchos de ellos suelen combinar dos o más de estas funciones universitarias.

Concluida la presentación de ese panorama, expuse los principales logros, problemas y desafíos que cabía observar en el desarrollo de estas experiencias, y adicionalmente señalé los que considero serían los principales ejes de conflicto en este campo.

Teniendo en cuenta las experiencias de trabajo de diversos equipos de investigación y extensión de la UNNE, así como la del Programa Pueblos Indígenas de esta universidad y, muy especialmente, los objetivos de estas Jornadas y las posibilidades

que brindan, quiero dedicar esta segunda exposición a ofrecer algunas reflexiones y propuestas que permitan avanzar desde el tantas veces invocado “Diálogo de Saberes” a modalidades concretas de colaboración intercultural en docencia, investigación y extensión; y, más en general, a contribuir al desarrollo de lo que podríamos llamar “Educación Superior Intercultural”.

Para avanzar en esta dirección me parece conveniente recordar algunos de los problemas, desafíos y ejes de conflicto que mencioné ayer. Porque, como seguramente la mayoría de las personas presentes sabe por experiencia propia, el avance desde esa suerte de figura retórica instituida como “Diálogo de saberes”, hacia la construcción y reconocimiento de formas concretas de colaboración intercultural, se da a través de una compleja maraña de dificultades y conflictos.

Uso el verbo “avanzar”, porque en la práctica he visto que en ocasiones el llamado “diálogo de saberes”, no pasa de la mutua escucha de las exposiciones de conocimientos entre académicos y ancianos, personas de conocimiento, o dirigentes de las comunidades. Escucharnos mutua, concienzuda, sensible y respetuosamente es, sin duda, muy importante y una condición imprescindible para poder “avanzar” hacia formas concretas de colaboración mutua, que sean igualmente respetuosas y además equitativas.

Estas formas de colaboración son necesarias para el desarrollo de experiencias concretas de producción y aplicación de conocimientos, para la adquisición de conocimientos, y 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. No estoy proponiendo nada novedoso, sino la valorización, profundización, apoyo y reconocimiento institucional de los tipos de acciones que, como ya mencioné, suelen ser impulsadas por cátedras, departamentos, centros e institutos de investigación y en muchos casos incluso por colegas individuales o grupos de colegas, que según los casos se centran en labores de extensión, docencia o investigación. Estas iniciativas, que suelen rendir sus propios beneficios, pueden ser vistas y propongo que sean vistas, como experiencias piloto, y en tanto tales como potenciales “semillas de cambio”.

Con estos objetivos en vista, pienso que resulta conveniente agregar algunas palabras respecto de cuatro de los problemas y desafíos, así como tres de los ejes de conflicto ayer mencionados.

1. SOBRE ALGUNOS PROBLEMAS Y DESAFÍOS QUE AFECTAN LA CONSTRUCCIÓN DE MODALIDADES CONCRETAS DE COLABORACIÓN INTERCULTURAL

1. Insuficiencia y/o precariedad presupuestaria

Los problemas derivados de insuficiencias presupuestarias puede que resulten obvios; pero me parece que quienes no participan directamente de este tipo de experiencias, en ocasiones, 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. Asimismo, tal vez no logren apreciar lo perjudicial que puede resultar que no solamente el inicio, sino también la continuidad de las actividades desarrolladas con estas comunidades (se llamen de formación, extensión, aprendizaje-servicio, investigación, o como se llamen) dependa de convocatorias anuales de fondos que pueden ganarse o no, dependiendo de evaluaciones que quienes estamos en tema en no pocas ocasiones consideramos cuestionables. De igual modo, que esos fondos usualmente sean muy insuficientes y que en ocasiones se reciban con atraso, conspira contra cualquier posibilidad de hacer un trabajo serio y de ganarse la confianza y el respeto de las comunidades con las cuales se trabaja.

Por ello, es necesario mostrar estas cuestiones a los tomadores de decisiones, y es necesario escribir sobre esto. Además, es fundamental que algunos de nuestros proyectos de investigación se dediquen a hacer visible este tipo de problemas; porque, al hacerlo, incluyendo artículos en revistas dictaminadas y comunicaciones escritas, lo exponen directamente a esos tomadores de decisiones.

2. 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 agentes. Recientemente hubo una reunión en Managua, auspiciada por el IESALC de la UNESCO, que emitió un documento al respecto.

Las universidades indígenas e interculturales, como los programas o carreras, no pueden ser evaluadas con los mismos criterios que las universidades convencionales. No porque sean de “menor calidad”, sino porque responden a otros objetivos. Del mismo modo que las carreras de ingeniería no pueden ser evaluadas con los mismos criterios que las de filosofía, o viceversa. Pero además, en muchos casos, la rigidez de los criterios, procedimientos y “visión” de los llamados “pares evaluadores” es un problema. Un ejemplo significativo puede ser el de las universidades indígenas que no tienen “laboratorios” para estudiar semillas, pero tienen tierras de cultivo. No solo esto, sino que no tienen bibliotecas con publicaciones en varios idiomas, pero cuentan con la sabiduría de sabios indígenas y, en general, con conocimientos de tradición oral.

Dentro de este mismo grupo de problemas tenemos el de las ideas hegemónicas de calidad académica que sobrevaloran las publicaciones en revistas académicas, más aún si son internacionales y de “alto impacto”, así como la calidad de las instalaciones, y no valoran la importancia y beneficios para las universidades de las experiencias de vinculación social, como espacios de formación de los estudiantes, y de identificación de temas de investigación y desarrollo de actividades de investigación de docentes, investigadores y los propios estudiantes.

3. Obstáculos institucionales derivados de la rigidez de procedimientos administrativos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades

Este tipo de obstáculos incluye varias dimensiones, en esta oportunidad voy a mencionar solo uno que estoy seguro les resultará familiar:

¿Cómo se rinden cuentas de gastos realizados en las comunidades, donde se “contrata” alimentación, traslados en vehículos de motor, botes o caballos u otros servicios respecto de los cuáles no hay quien pueda extender recibos?

Estoy seguro que este simple ejemplo les hará pensar en otros que conocen por experiencia. El caso es que este tipo de problemas complica la obtención de recursos para realizar proyectos de investigación, docencia o extensión en/con comunidades indígenas, como también con comunidades campesinas u tras urbanas populares.

4. 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 proyectos especiales, los cuales afectan labores docentes y de investigación de las IES y programas estudiados, y muy particularmente dificultan la posibilidad de sumar las contribuciones de sabias/os indígenas en proyectos de investigación y/o en actividades docentes.

2. SOBRE ALGUNOS CONFLICTOS QUE AFECTAN LA CONSTRUCCIÓN DE MODALIDADES CONCRETAS DE COLABORACIÓN INTERCULTURAL

1. Uno de ellos está asociado al hecho de que los derechos consagrados en el Convenio 169 de la OIT y en las constituciones nacionales y leyes de varios de los países latinoamericanos rara vez son respetados por las agencias de los Estados. Más aún, frecuentemente sus funcionarios ni siquiera los conocen, y cuando los conocen no se sienten compelidos a respetarlos.

La escucha de presentaciones formales de algunos de esos funcionarios, así como conversaciones sostenidas con algunos de ellos, me ha llevado a concluir que esa escasa disposición a honrar los derechos de pueblos indígenas establecidos en constituciones, leyes y convenios internacionales, así como su pretendido derecho a cuestionarlos, están asociados a sentimientos racistas que se exteriorizan en expresiones que denotan lo que podríamos llamar de racismo epistemológico: desprecio por los conocimientos de pueblos indígenas, cuando no franca negación de su existencia.

Las representaciones y actitudes racistas están mucho más presentes en nuestras sociedades de lo que por lo general somos conscientes quienes no sufrimos sus formas de expresión más dolorosas. Hay formas de racismo que podemos llamar inconscientes, porque forman parte del “sentido común” y se esconden en mecanismos y comportamientos de los que generalmente no somos conscientes.

La no valorización de los conocimientos, modos de organización social y del espacio, modalidades y tiempos de toma de decisiones, cosmovisiones y otros elementos propios de las culturas de pueblos indígenas son expresiones de racismo que frecuentemente no logramos identificar como tales, y que afectan de diversas maneras el desarrollo de los tipos de iniciativas que hemos estudiado, su evaluación por parte de funcionarios, la disposición a apoyarlas o a participar en ellas, o a aceptar sus particularidades.

2. Otro eje de conflictos que mencionamos ayer, y cuya importancia no puede subestimarse, está asociado a los desacuerdos dentro del campo de quienes reconocemos los derechos de los pueblos indígenas en materia de Educación Superior, pero no logramos ponernos de acuerdo respecto de si para honrarlos. Lo más conveniente es crear programas de “inclusión de individuos” (que otros suelen denominar “de acción afirmativa”) en universidades “convencionales”, o interculturalizar toda la educación superior, o crear universidades “propias”, gestionadas por organizaciones de pueblos indígenas.

Respecto de esto, como ya lo mencioné ayer, me parece conveniente reconocer que existe un amplio abanico de modalidades que responden apropiadamente a diferentes circunstancias y contextos. No creo que podamos pensar en una forma, sino que debemos pensar en varias, diversas, ajustadas a los disímiles contextos. No me parece recomendable adoptar aisladamente ninguna de las modalidades antes descritas. Pienso que tenemos que trabajar articulando todas ellas.

3. Otro eje se relaciona con la existencia de maneras un tanto antagónicas de interpretar la idea de “intercultural” y, en consecuencia, de las de “educación intercultural” y “colaboración intercultural”

Aunque algunos Estados y organizaciones indígenas coinciden en usar la expresión “Educación Intercultural”, tienen dos maneras muy distintas de entenderla. Los primeros suelen pensarla desde su propio etnocentrismo y así verla como un recurso para “incluir” a los pueblos indígenas “en” la sociedad nacional sin valorar las particularidades de sus visiones de mundo, conocimientos, valores, experiencias históricas, expectativas y proyectos de futuro. En tanto las segundas reclaman que esas particularidades sean reconocidas y valoradas y su derecho a ser tratados como iguales y en tanto tales a poder ser diferentes.

Esto suele ser motivo de conflictos y desencuentros, tanto cuando se diseñan y ejecutan programas de formación, como cuando se desarrollan proyectos de investigación y/o de extensión. Por lo general, resulta relativamente fácil ponerse de acuerdo en las generalidades, las dificultades surgen al ejecutar acciones concretas.

No hay que temerles, pero hay que estar conscientes de que esas diferencias existen y que hay que trabajar a partir de ellas, sin pretender ignorarlas o anularlas. No suele ser sencillo, pero si el énfasis se pone en identificar intereses compartidos se estará dando un primer e importante paso. ¿Qué queremos lograr? ¿Para quiénes?

Tras haber ampliado lo señalado ayer sobre algunos problemas y conflictos para la construcción de modalidades concretas de colaboración intercultural, a continuación me gustaría ofrecer algunas reflexiones sobre tres dimensiones especialmente relevantes del campo que nos ocupa.

3. DIFERENTES VISIONES DE MUNDO, DIFERENTES EPISTEMOLOGÍAS, DIFERENTES MODOS DE APRENDIZAJE

En la actualidad, son pocas las comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes que viven aisladas de las instituciones, tecnologías y productos de los Estados y sociedades nacionales de las que –lo deseen o no- forman parte. Por el contrario, se registran interrelaciones que, según los casos, datan de siglos atrás, o cuánto menos de ya muchas décadas. Por esto, no resulta realista pensar en culturas ancestrales “puras”, ni en aproximarse al tema que nos ocupa con visiones dicotómicas.

La experiencia de campo y la abundante bibliografía permiten afirmar que diversos tipos de “mestizajes” o “hibridaciones” culturales son lo más frecuente, al punto que numerosas organizaciones y dirigentes indígenas crean “universidades”, así las llamen “propias” o “indígenas”, y con ello planteen significativas disputas de sentido y orientación de sus prácticas; o bien, reclamen acceso a las universidades convencionales.

No obstante, el desarrollo de estos procesos sociales, de larga data y amplio alcance geográfico y demográfico, no ha conducido a la desaparición de las visiones de mundo, lenguas, conocimientos ancestrales y modos de aprendizaje y producción de conocimientos característicos de los pueblos indígenas y afrodescendientes en cuestión. Tampoco ha anulado la vigencia de diferencias entre lo que suele llamarse la ciencia moderna (que es el nombre de un modo de producción de conocimientos en particular) y los modos de producción de conocimientos propios de la mayoría de los pueblos indígenas.

Estos diferentes modos de producción de conocimientos no son elementos aislados, sino que están asociados a las diferentes visiones de mundo propias, según los casos, de las llamadas sociedades occidentales modernas y de los diversos pueblos indígenas. Es decir, aunque en la actualidad no cabe pensar en mundos culturales “puros”, como si se tratara de entidades absolutamente aisladas entre sí, 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.

En este marco, es necesario no perder de vista que la visión de mundo “occidental-moderna” está marcada por la dicotomía entre “humanidad” y “naturaleza”, en tanto las visiones de mundo ancestrales de la mayoría de los pueblos indígenas americanos (aun cuando lo hagan de diversas formas) predominantemente consideran que todo lo que constituye nuestro mundo, incluyéndonos a nosotros mismos, forma parte de un mismo todo.

Pero las diferencias no se limitan a nociones abstractas de visiones de mundo y modos de producción de conocimiento, sino que se expresan también en las prácticas asociadas a cada una de ellas. Porque, de manera consistente con tal oposición, en la visión “occidental” se desarrolla 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”; entendiendo a este último como asociado a la disposición de bienes materiales. Esto es así, aun cuando, recientemente hayamos “descubierto” que el acceso y disfrute de “la naturaleza” también es parte de nuestra “calidad de vida” y una “meta” de “desarrollo humano”, así como que el desarrollo debe ser “sostenible”. Mientras que en las visiones de mundo ancestrales --que en líneas

generales comparten los pueblos indígenas-- no se plantea tal oposición. En estas la "Madre Tierra" no es vista como fuente de "recursos" y, por lo tanto, no se plantea "explotarla", sino respetarla.

Esta diferencia entre visiones de mundo da lugar a que también sean diferentes las categorías de reflexión y análisis, los sistemas de relaciones significativas entre ellas y las formas de evaluar las posibilidades o conveniencia de diversas formas de acción humana; así como de qué tipos de conocimientos producir, para qué y cómo.

Esto plantea el problema de cómo pensar y poner en práctica las propuestas de educación superior intercultural. Asimismo, hace necesario desarrollar formas de colaboración intercultural que partan del reconocimiento y valoración de las diferencias para la producción de conocimientos y del mundo en que hacemos nuestras vidas, así como para organizar los procesos de aprendizaje. Pero el desarrollo de formas de colaboración intercultural en la producción de conocimientos no está exento de problemas, conflictos y desafíos.

En este sentido, es muy importante tener en cuenta que el aprendizaje situado en y por la práctica, tiene una importancia fundamental para la transmisión y reproducción de los conocimientos llamados "tradicionales", como así también para su recreación y para la generación de innovaciones a partir de ellos, sean que estas puedan calificarse de endógenas, o bien resulten de la apropiación y transformaciones de elementos de otras culturas.

En realidad, el aprendizaje situado en y por la práctica también es crucial para la apropiación de conocimientos y destrezas propias de la llamada cultura occidental-moderna, pero independientemente del juicio que nos merezca, en ésta se han institucionalizado sistemas de aprendizaje escolarizados, en aulas, que por lo general están separados de los espacios de práctica.

Otro aspecto importante a tomar en cuenta es que los modos de aprendizaje propios de pueblos indígenas no solo son situados en la práctica, sino que están asociados a lo que suele llamarse "tradición oral". Pero hay que tener especial cuidado con el uso y comprensión de esta categoría, porque ella suelen sesgar la comprensión de los procesos que nos ocupan. Por ejemplo, el aprendizaje de las técnicas agrícolas, de manejo ambiental, de aplicaciones terapéuticas de especies vegetales, así como de otros conocimientos de "tradición oral", no se limitan a prácticas de habla (como el signifiante "oral" sugiere), sino que se realizan mediante la acción y en contexto, lo mismo que el aprendizaje de las danzas, los ritos, la caza u otros.

No son asuntos solo de palabras, y no pueden realizarse en las aulas. Esto resulta evidente, pero las categorías "oralidad" y "tradición oral" en cierta medida lo ocultan; y, frecuentemente, se olvida que son categorías académicas, es decir, producto de las prácticas propias de las sociedades basadas en la escritura.

Por lo expuesto, no creo que se pueda esperar mucho de la acción de invitar a sabios o sabias de pueblos indígenas a que expongan sus conocimientos en las aulas universitarias. El reto es salir de las aulas, aprender en los espacios apropiados, es decir, los que estas personas de conocimiento indiquen; tal como actualmente se hace en algunas universidades indígenas e interculturales y, excepcionalmente, en algunas cátedras y carreras de universidades "convencionales".

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

En algunos marcos institucionales, en los cuales se producen y reproducen representaciones y políticas de Educación Superior y de ciencia y tecnología, así como en muchas universidades y otros tipos de IES, las referencias a la existencia de dos clases de saber (a veces elusivamente nombrados como “Conocimiento” y “Saberes”), uno solo de los cuales tendría validez “universal”, mientras que el otro (diverso a su interior) no la tendría, resultan hegemónicas.

La idea de que la producción y validez de conocimientos estaría dividida en dos grandes modalidades, una sola de las cuales produciría conocimientos de validez universal, está asociada al Credo de la Superioridad del “Hombre Blanco”, o bien de la “Civilización Occidental”, o de la “Modernidad”, origen de tal saber pretendidamente “universal”, es decir, verdadero y aplicable en cualquier tiempo y lugar.

En el marco de ese credo, el otro tipo de conocimiento, de carácter étnico, popular, tradicional, solo tendría validez “local”. Un ejemplo de esto último es la evaluación y validación de conocimientos “étnicos” y otros “locales”, sobre aplicaciones terapéuticas de especies vegetales, mediante métodos “científicos”. A lo que, significativamente, suele seguir su apropiación y patentado por instituciones “científicas” y/o, más frecuentemente, laboratorios farmacéuticos. Semejante efecto práctico de esta división no puede pasarse por alto.

Los conocimientos de esos “Otros” en campos tales como la salud, la organización social y política, las modalidades de toma de decisiones, la resolución de conflictos, el manejo ambiental, no pueden ser foco de interés solamente en los Departamentos de Antropología. Sobran motivos para que lo sean también en Escuelas de Derecho, Ciencias Políticas, Economía o Medicina, o las que correspondan según el tipo de conocimientos en cuestión. Pero esto ocurre en muy pocas universidades.

En los últimos años han surgido voces que postulan que, con el propósito de construir sociedades más “incluyentes”, las universidades deberían ofrecer formación en esos “otros” saberes. Pero frecuentemente esto se ve en términos de concesión a esos “otros” grupos humanos.

Esta visión condescendiente, pierde de vista que la Colaboración Intercultural resulta imprescindible tanto para quienes formamos parte de las instituciones que producen conocimiento cuyo valor supuestamente tendría carácter “universal”, como para quienes desarrollan sus prácticas en otros tipos de marcos institucionales y sociales; y que producen conocimientos que suelen calificarse de “locales” o “particulares”. No se trata de “hacer concesiones”, sino de superar el monoculturalismo y desarrollar perspectivas de investigación y de formación de profesionales y técnicos que sean pertinentes con la diversidad cultural y con la existencia de diversas visiones de mundo, epistemologías y proyectos de futuro.

Es necesario comprender que este cuadro afecta no sólo a las poblaciones de origen indígena y afrodescendiente de las sociedades latinoamericanas, sino a cada una de las respectivas sociedades nacionales en su totalidad. La negación -consciente o

inconsciente- de la condición pluricultural de todas las sociedades afecta, no sólo las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes, sino también el que cada sociedad pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro.

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 en que se aspira a publicar, o las instituciones que otorgan fondos para investigación.

De este modo, los resultados están marcados 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. Lo que, inevitablemente, alimenta las preguntas y perspectivas a partir de las cuales producen sus conocimientos, aunque no por ello los hace “más verdaderos”.

De unos u otros modos de producción de conocimientos, todos ellos, 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, tal como su nombre lo indica, de experimentos, de laboratorios. Por estas razones, la colaboración entre diversas formas de conocimiento es imprescindible.

No obstante, 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 y es conflictiva. Por esto mismo, conviene identificarlos, analizarlos y co-producir formas de manejarlos.

Sin colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nosotros mismos, en tanto agregados sociales, es imposible comprender nuestra experiencia social. Sin esa colaboración intercultural la comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales y otros, de nuestras sociedades, será siempre sesgada y parcial. Sin tal colaboración, tal comprensión partirá de un “como si”.

Por esto, la colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nuestras sociedades es imprescindible. Afortunadamente, este tipo de colaboración tiene numerosos y significativos antecedentes, como los que muestran algunas de las experiencias a las que he hecho referencia al comienzo de esta presentación.

5. NO INVESTIGAR “A” LOS PUEBLOS INDÍGENAS, SINO INVESTIGAR “CON” LOS PUEBLOS INDÍGENAS

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

En la actualidad existe una serie de protocolos que nos obligan a solicitar consentimiento libre e informado antes de comenzar una investigación con/en comunidades o tierras indígenas. Pero no basta con ello, aún antes de acercarse a una comunidad u organización indígena para proponer realizar investigación, es importante preguntarse: ¿A quién interesan los datos que estamos pensando en generar? ¿Quién puede eventualmente beneficiarse con esa producción de conocimiento? ¿A qué intereses servirán nuestras prácticas de investigación? ¿Qué intereses los conducen/informan/orientan? ¿Qué ganarán los pueblos indígenas con esa producción de conocimiento?

Desde luego, esas preguntas hay que hacérselas también a dichas comunidades, sus organizaciones o referentes. Más aún, pienso que la pregunta es: ¿Sobre qué les interesa que colaboremos en la realización de una investigación? ¿Cuáles son sus intereses al respecto? ¿Cuáles son sus prioridades?

Es necesario pensar también en cómo se van a poner a disposición los resultados de la investigación. ¿Mediante publicaciones académicas? ¿En castellano u otras lenguas extranjeras para el pueblo indígena en cuestión?

Si estamos comprometidos con la descolonización de la investigación académica, estas preguntas deben hacerse. La descolonización de la investigación académica también demanda reflexionar críticamente sobre las formas históricamente establecidas de constituir objetos de estudio y trazar límites entre las disciplinas académicas; límites entre la academia y otros ámbitos sociales; y prácticas de investigación que producen ciertos tipos de conocimiento.

He aprendido de las experiencias personales con los pueblos indígenas de varios países de América Latina que, en general, no están interesados en ser los objetos de investigación, piezas de museo o imágenes exóticas, en proyectos de otras personas. Ellos esperan investigadores para colaborar con ellos en el cumplimiento de sus propios proyectos y agendas.

La primera vez que capté estos problemas fue en 1986 durante mi trabajo de campo en Tascabaña, un pueblo Kariña en el estado de Anzoátegui, en Venezuela. Fue entonces que Hilario Aray, el hombre más viejo del pueblo, se negó a mi intento para entrevistarle diciendo que “cuando el hombre blanco busca al indio es porque algo quiere sacarle, algo que el indio quiere mantener en secreto”.

Mi interés en entrevistar a Aray fue poder aprender acerca los estilos Kariña de narración de historias. Esto formaba parte de un proyecto más amplio cuyo objetivo era mejorar la valoración y difusión de cuentos y estilos de narración de los pueblos indígenas en las ciudades venezolanas, con el propósito de promover su valorización en el contexto nacional. En ese momento estaba muy orgulloso de mi proyecto, y ya había dado resultados muy satisfactorios. Sin embargo, era totalmente ingenuo al respecto de otros posibles significados de mi propia práctica hasta que me enfrenté a la respuesta de Aray, que dejó una marca indeleble en mí y fue el comienzo de un cambio importante en mis intereses de investigación y mis maneras de desarrollarla.

A partir de ahí mi pregunta fue ¿cómo puedo ser útil? Vino entonces otro encuentro significativo para mí, el que tuve con Mario Bustos, por entonces Coordinador de Comunicaciones de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, la CONAIE. Acababa de salir de una extensa y muy interesante conversación con Luis Macas, entonces máximo dirigente de la CONAIE y estaba almorzando con Mario, cuando le formulé mi nueva pregunta ¿Cómo puedo ser útil? Mario con fina y profunda ironía me respondió “Nosotros no estamos para resolver las angustias existenciales del hombre blanco”. En fin, este es un largo camino de aprendizaje. Uno nunca termina de aprender, por eso es tan interesante.

Estoy seguro de que muchas de las personas presentes han tenido experiencias de estos tipos. Conviene que las consideremos seriamente, que escuchemos con la mayor apertura a nuestros interlocutores indígenas, a ver qué podemos hacer juntos. Es en interés de todos, seamos miembros de pueblos indígenas o no. Estoy seguro de que a ninguno de nosotros nos gusta vivir en una sociedad racista. Pienso que este es, para comenzar, nuestro primer interés en común.

Pienso que es a partir de este interés común que podemos trabajar juntos en la construcción de modalidades concretas de colaboración intercultural en Educación Superior, o más ambiciosamente en la transformación de nuestras universidades, para que sean interculturales, pertinentes con la diversidad cultural característica de nuestra sociedad. ¿No les parece?

Muchas gracias.-