

Educación superior latinoamericana: diversidades y homogeneidad

SONIA. STELLA ARAÚJO-OLIVERA

Departamento de Metodologia de Ensino, Universidad Federal de São Carlos, Brasil

1. Introducción

En el campo educativo brasileiro, como en el de varios países de América Latina (Ecuador, Colombia, México, Bolivia, entre otros), se están implementando políticas públicas con la intención de corregir distorsiones y garantizar el ejercicio del derecho constitucional a la educación de aquellos grupos y sectores de la población que históricamente han sido excluidos y marginados. Las poblaciones originarias del continente, así como, negros y sectores empobrecidos han estado sub-representados en los sistemas de enseñanza, particularmente en la educación superior. Aunque considerados grupos minoritarios, como subrayan Gonçalves e Silva (2003, p. 111), esas “minorías, no en números, sino en poder e influencia, hace mucho reivindicaban el cumplimiento de los principios de igualdad y equidad, relativos a las constituciones de todos los países democráticos”¹.

En América Latina, la acción constante y progresiva de estos grupos, les ha permitido organizarse en movimientos (movimientos negros, de campesinos sin tierras, de comunidades indígenas, entre otros), demandar cambios sociales y modelos de inclusión con equidad, con la finalidad de combatir las desigualdades y generar condiciones de vida más igualitarias. Ellos reivindicaron, y reivindican, medios y prerrogativas político-institucionales que les garanticen simultáneamente el derecho a la diferencia (de pertenencia cultural, de identidad, étnico, racial, etc.) y el derecho a ser tratados como iguales en el ejercicio de los mismos. Diversos –y todavía insuficientes– han sido los logros en la lucha por apoyo y ampliación del reconocimiento de esas diversidades, particularmente, en el campo de la educación superior.

Cuando nos referimos a educación o formación de y para la ciudadanía y el ejercicio de derechos, en una sociedad que se define y aspira a ser democrática, ya sea adoptando una actitud crítica o incluso funcionalista, es necesario caracterizar el contexto en que surgen y se sustentan esas políticas y los currículos por medio de los cuales se materializan, particularmente para identificar los principios filosóficos e ideológicos que orientan, tanto el proyecto de sociedad como esas políticas públicas y los currículos mismos. Cabe resaltar que la institución revela y plasma en el currículo su concepción sobre educación así como el proyecto socioeconómico para esa sociedad. Es más, la definición y selección de los contenidos curriculares, de cualquiera de los niveles de enseñanza y áreas del conocimiento, proviene de la forma de ver el mundo, de pensar la sociedad y a sus integrantes, de la racionalidad y epistemes adoptadas y, siendo así, también refleja su noción sobre cultura y sobre los conocimientos –y las formas de aprenderlos– que ella considera válidos. De esta manera los convierte en hegemónicos al mismo tiempo que invisibiliza otras formas de conocer, aprender y construir saberes.

¹ Traducción de la autora.

2. Homogeneidad y Diversidades: polos en tensión

Con la invasión de españoles, portugueses y otras etnias europeas, esta región del mundo, posteriormente denominada América Latina, fue considerada *descubierta*, subyugada y colonizada política, cultural y económicamente. A pesar de las llamadas luchas de independencia del siglo XIX, la región es aún víctima de los efectos de la coerción programada o ejercida por la colonialidad del poder. Es decir, las sociedades latinoamericanas fueron –y continúan– pautadas por una visión occidental específica que, en diferentes esferas, también en la educativa, impide el ejercicio de derechos en condiciones de igualdad y equidad de todos los ciudadanos.

De acuerdo con Dussel (2001, 2010) y Mignolo (2005, 2007a) hacer la crítica de la realidad vigente, para corregir sus distorsiones, requiere la adopción de una postura *ético-crítica* que asuma la perspectiva desde las víctimas; posibilitando, por una parte, contextualizar el espacio-tiempo en los que se enmarca la tensión homogeneidad *versus* diversidades; por otra, la necesaria deconstrucción de la colonialidad – presente en la construcción epistémica y en el control de las subjetividades, gestadas en el seno de la racionalidad eurocéntrica, auto-percibida como única, objetiva y universal– en dirección a la pluri-versalidad, campo en que se expresa la diversidad.

3. Colonialidad: homogeneidad y exclusión de las diversidades

En las sociedades colonizadas se expresan problemas estructurales que se originan y se reproducen en el seno de una cultura que se constituye y origina en la modernidad. Aunque considerada universal, esta cultura invisibiliza y descalifica todas las otras, porque como subraya Dussel (1977, p.153):

El europeo, y por ello su filosofía, ha universalizado su posición de dominador, conquistador, metrópolis imperial, y ha logrado, por una pedagogía prácticamente infalible, que las elites ilustradas sean, en las colonias, los sub-opresores que mantienen a los oprimidos en una cultura del silencio, cultura que no sabe decir su palabra, y que sólo escucha -por sus elites ilustradas, por sus filósofos europeizados- una palabra que los aliena: los hace otros que sí mismos.

Al *haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como centro* (DUSSEL, 2001, p. 353), el eurocentrismo se impuso como pensamiento único, como paradigma verdadero de vida cotidiana, de comprensión de la historia, de la ciencia, de la religión, dentro y fuera del horizonte y de la territorialidad europea.

Dussel (2001) entiende por eurocentrismo la hegemonía de una forma de pensar fundamentada en diversas tradiciones y presentadas como propiamente europeas, que establece una correlación entre ciertas ideas, ciertas regiones y ciertos tipos de personas asociadas a la capacidad de desarrollo cultural, mental y moral. Según Quijano (1999) el dualismo (“ser” y “no-ser”), siendo uno de los núcleos fundamentales del pensamiento eurocentrado, reforzado por la radical separación cartesiana entre “sujeto–razón (mente, alma, espíritu) y “cuerpo-objeto”, además de fragmentar, genera la idea de superioridad e inferioridad asociadas a la naturaleza de los sujetos, de la culturas. Ese dualismo origina la tendencia de percibir como opuestos y en condiciones de subalternidad todo lo que se distancie del patrón de normalidad (la mujer en la sociedad patriarcal machista; el indígena y el negro en la sociedad blanca, el desadaptado, el homosexual, el loco, los llamados *discapacitados*, el pobre).

En la perspectiva de Dussel (2001) esta visión del mundo, considerándose a sí misma como la más civilizada y desarrollada, se asumió como patrón de normalidad, es decir, como la única forma posible de ser auténticamente humano. Auto percibiéndose superior, se atribuye, el deber moral, la misión, de "civilizar" a los más primitivos, rudos e inferiores, imponiéndoles sus valores, costumbres, religiones, comportamientos, mentalidades, estilos de convivencia, modos de producción y organización de la vida socio-política y económica. La pretensión de sacar a las poblaciones de la barbarie, según lo manifestado por J. P. Varela o por D. F. Sarmiento², en el siglo XIX, hacer a los gauchos más humanos, se tradujo, en términos sociales y políticos en la homogeneización de la población, según patrones de normalidad externos y arbitrariamente constituidos. Esto significó, para los colonizados, sufrir violencia física y psicológica (Fanon, 1965; Nobles, 2009). Al tener que reprimir, camuflar o mudar sus maneras propias de existir, pensar, vivir, educar, cuidar su salud, practicar valores y adoptar procesos de raciocinio, reproducir su idea de vida buena a imagen y semejanza de la civilización europea, fueron europeizados, no obstante, no lo suficiente para ser considerados iguales.

Esta fue la postura y la práctica de los colonizadores que, asimilando esta ideología, se lanzaron a la conquista y dominación política y cultural de los pueblos originarios de este continente, así como de los africanos forzados, sometidos y esclavizados por el tráfico negrero. Cuando una cultura se universaliza e impone su "pro-yecto" como único posible, como verdadero, a otras culturas. Aunque no sea de forma intencional, el sistema, en este caso, el monoculturalismo eurocéntrico, produce efectos negativos y de muy variadas maneras genera *víctimas*. La violencia ejercida, como advierte Lander (2001, p. 4)

[...] es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, etcétera).

De acuerdo con Dussel (1977), la negación que el "ser" practica sobre el Otro, excluye al diferente; esa alteridad negada es lo que sitúa al Otro como "no-ser", como la nada.

Según Freire (1987 p.149) esta acción cosificante [...] *es producida por la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiéndoles su visión del mundo, en cuanto les frenan la creatividad, al inhibir su expansión*. En esa invasión cultural el opresor impone su cultura, sus valores, sus ideas, sus formas de ser, en el oprimido, afectando así sus visiones del mundo. El colonizado aparece así como el "otro de la razón", lo que justifica el ejercicio de ese poder como forma de disciplinar al oprimido por parte del colonizador. La intención es mantener a las personas oprimidas inertes llevándolas a adherir a la cultura opresora. Se trata de un proceso lento y constante que presupone la conquista y la manipulación de quien invade, reduciendo a las personas invadidas a objetos de la acción de los invasores. La invasión cultural, también denominada colonialidad del poder (Mignolo, 2005), anclada en las estructuras de poder y en los imaginarios de colonizadores y colonizados, se mantiene viva en la cultura hegemónica, permanece en la auto-imagen de las poblaciones blancas y no blancas, en las relaciones intersubjetivas, en el sentido común, en las teorías y en los manuales de estudio y en el aprendizaje, en los llamados criterios objetivos del trabajo académico. En otras palabras, permea lo discursivo, lo simbólico así como el imaginario social.

² José Pedro Varela fue sociólogo, periodista y político de Uruguay. Siguiendo la tendencia europea de aquel entonces, publicó *La educación del Pueblo (1874)* y *La legislación escolar (1876)*, donde demostraba la necesidad de una reforma escolar semejante a la de los países desarrollados. Domingo Faustino Sarmiento fue escritor argentino y primer presidente de la República (1868-1874) reformó el sistema escolar argentino, universalizando la instrucción pública. Publicó *Facundo, civilización y barbarie (1845)* que se tornó un clásico de la literatura argentina.

En la vida material, cotidiana, se traduce en invisibilidad y descualificación de las diversidades. Al Otro le es negada su identidad, las diversidades (de género, de razas, culturales, generacionales, de preferencias sexuales, de saberes, de capacidades físicas o cognitivas) se perciben y juzgan como errores o desviaciones de un cierto patrón o modelo de normalidad. En esta percepción, esas anomalías son las que deben ser corregidas mediante la completa occidentalización de las subjetividades. Como afirma Silva, (2007, p. 497) *Es en ese clima de no reconocimiento de los diferentes y de tentativas de asimilarlos a los padrones europeos o europeizados, en lo que ni siempre hubo éxito, que se inventa la diversidad*³. A partir de esa perspectiva, como advierte Dussel, (1977, p. 70)

El otro, que no es diferente (como afirma la totalidad) sino distinto (siempre otro), que tiene su historia, su cultura, su exterioridad, no ha sido respetado; no se lo ha dejado ser otro. Se lo ha incorporado a lo extraño, a la totalidad ajena.

Gestada en condiciones asimétricas, la cultura del Otro es vista y valorada como folclore, su espiritualidad es considerada una creencia o una superstición, su racionalidad es ponderada como pura emocionalidad; su visión del mundo y su forma de actuar, en él son meros "usos y costumbres". Igualmente son juzgados como inferiores sus producciones artísticas (artesanías), su idioma (dialecto), sus conocimientos (saberes) y sus rituales (magia).

Este modo de percibir la realidad genera distorsiones, pues hace que parezca natural lo que no es. La naturalización de la descualificación así como la inferiorización de las diversidades, gestadas en la reproducción de oposiciones binarias maniqueas, aunque sutilmente enmascaradas, justifican prácticas sociales que producen desigualdades, discriminaciones, denigración de culturas y saberes. En consecuencia, la coexistencia entre personas de grupos culturales o de pertenencias identitarias diversas (euro-descendientes, indígenas, negros, entre diversas generaciones o condición de género), es en la actualidad tensa y conflictiva.

El reconocimiento discursivo de las diversidades, como una característica de esta sociedad, es una conquista reciente, alcanzada por la acción de los movimientos sociales afectados, conscientes de que su dignidad humana, el ejercicio de sus derechos y la vida ciudadana democrática todavía son limitados.

Análisis provenientes de perspectivas científicas de diversas áreas del conocimiento (Lander, 2005) ponen en evidencia que gran parte de la historia regional y planetaria estuvo determinada por intereses, valores y principios filosóficos fundados en la visión de un mundo blanco y patriarcal, de una cultura hegemónica universalista-excluyente. Siendo así, la vida social, política y económica de otras culturas y pueblos han sido organizadas y articuladas a partir de esas comprensiones. No obstante, en las últimas décadas, el régimen de verdad comenzó a ser cuestionado, pues los niveles de deshumanización, de injusticia, de desigualdades y de imposibilidad de producir la vida digna, vivenciados por numerosas poblaciones promovieron su "conscienciación" (Freire, 1993). Reconociéndose afectados, demandan la construcción de una sociedad diferente, "donde todos quepan" (como han proclamado los indígenas de Chiapas, de Bolivia, de México, así como comunidades negras y quilombolas de Brasil, entre otros, cuyas resistencias al sistema datan de la época colonial), re-orientan su lucha demandando efectivización de derechos, y políticas públicas que permitan desarrollar relaciones interculturales, de manera que en la sociedad otros mundos puedan coexistir.

³ Traducción de la autora.

4. La colonialidad vehiculada por las ciencias, presente en las universidades⁴

En América Latina hay en este momento, un profundo cuestionamiento en el ámbito político, educacional, en algunas áreas del conocimiento y en la sociedad civil, que focaliza aspectos particulares provenientes del reconocimiento constitucional de la multiculturalidad y las demandas de la población por una sociedad intercultural. Los avances son aún insuficientes (Araújo-Olivera y Silva, 2009) pues, por una parte, las políticas públicas aún no satisfacen plenamente las legítimas aspiraciones de los grupos históricamente ignorados en el cumplimiento efectivo de los derechos; por otro, las políticas pública ya implantadas no han logrado todavía remover los preconceptos que fueron impregnando las representaciones sociales.

Para ilustrar este punto –desde la percepción y vivencias de “los de abajo”– recurrimos a una descripción ofrecida por (Dávalos, 2006, p. 7)

Entretanto, tenemos que disfrazarnos con polvo de arroz para entrar en la universidad. Precisamos cambiar nuestros nombres y nuestros apellidos para entrar en la universidad. Porque la universidad repite conocimientos elaborados a partir de los centros hegemónicos del poder. Ella los repite, extendiéndolos al conjunto de la sociedad sin siquiera procurar acondicionarlos o adaptarlos a la realidad existente. Una repetición acrítica, de lo más formal hasta lo más epistemológico, que se refleja en la división de nuestras universidades en facultades: facultad de ciencias humanas; ciencias técnicas; de derecho; facultad de medicina; facultad de arquitectura; de ciencias económicas; de ciencias sociales. Esa es una compartimentación del conocimiento que nada tiene que ver con la realidad de nuestros países.⁵

Los movimientos sociales afectados (Pacari, 2007; Patzi Paco, 2005; Barbosa et al, 2003), reivindicando la diversidad como expresión de humanidad, como derecho de los seres humanos, luchan y demandan políticas públicas que traduzcan el reconocimiento legitimado constitucionalmente y posibilite oportunidades reales para mejorar su calidad de vida. Reivindican oportunidades laborales en el mercado de trabajo, en los sistemas de educación, en el cuidado y atención de la salud. Al mismo tiempo procuran que, de manera efectiva, disminuyan las desigualdades sociales, decurrentes de la hegemonía de un universalismo que fue incapaz de asumir, estudiar y comprender las diferencias, para valorizarlas y divulgarlas, propiciando el respeto de todas las diversidades y la participación democrática de todos los ciudadanos.

Los estudios que asumen esta realidad como punto de partida (Dussel, 1973, 1977, 1998, 2001; Quijano, 1999; Silva, 2007, Silva e Araújo-Olivera, 2009; Mignolol, 2007a, 2007b), apuntan, por una parte, la necesidad de una postura crítica frente al reconocimiento de que la realidad es injustamente desigual en función de las diferencias, es decir, asumen una postura ético-crítica a partir de la exterioridad, haciendo *visibles* los antiguos y los nuevos mecanismos de producción de las diferencias. Por otro lado, el debate que esos grupos trans-disciplinarios vienen desarrollando (filósofos, sociólogos, antropólogos, semiólogos), abordando el objeto de estudio a partir de ángulos y miradas diversos, traen a discusión un concepto que ayuda a explicar, principalmente, lo que denominan la hegemonía epistémica eurocéntrica. Este concepto está relacionado con los de colonialidad del poder y colonialidad del saber. Siendo, según estos autores,

⁴ Obsérvese que el término uni-versidad ligado a la colonialidad connota uni-culturalidad o mono-culturalidad, única verdad científica, universal en una sola dimensión.

⁵ Traducción de la autora.

constitutivo de la matriz en que en Europa nacen las ciencias sociales, esa hegemonía epistémica posibilita el monopolio posterior sobre las otras formas de producir conocimientos. Además, subrayan que este concepto permite levantar una crítica a la universidad para proponer una reestructuración o re-fundamentación de ella.

De acuerdo con esos autores, a partir del *Cogito, ergo sum* de Descartes, se cambia totalmente el paradigma de percepción sobre el mundo, constituyendo una episteme occidental que permea la construcción del conocimiento científico. La matemática se torna el prototipo de conocimiento como garantía de verdad y objetividad, la razón se instala donde antes estaba instalada la fe, con pretensión de regular por igual la polis, la comunidad, la sociedad. El desarrollo de esta perspectiva provocó que el *locus*, las culturas, los lugares de enunciación fueran deslegitimados e invisibilizados. La uni-versalidad del conocimiento técnico-científico no fue compatible con espacios y culturas otras. Así se va gestando, desde Europa, una episteme hegemónica: un único conocimiento, admitido como verdadero, objetivo, neutro y universal. Las ciencias en general, las sociales en particular, nacidas en estos países del "centro" legitimaron y justificaron una perspectiva colonial sobre el mundo. Analizando el papel desempeñado por las ciencias, en ese contexto, Castro-Gómez (2005, p.170) afirma:

Las taxonomías elaboradas por las ciencias sociales no se limitaban, así, a la elaboración de un sistema abstracto de reglas llamado "ciencia" –como ideológicamente pensaban los padres fundadores de la sociología–, tenían consecuencias prácticas en la medida en que eran capaces de legitimar las políticas reguladoras del Estado. La matriz práctica que dará origen al surgimiento de las ciencias sociales y la necesidad de "ajustar" la vida de los hombres al sistema de producción. Todas las políticas y las instituciones estatales (la escuela, las constituciones, el derecho, los hospitales, las prisiones, etc.) serán definidas por el imperativo jurídico de la "modernización", es decir, por la necesidad de disciplinar las pasiones y orientarlas al beneficio de la colectividad a través del trabajo. La cuestión era ligar a todos los ciudadanos al proceso de producción mediante el sometimiento de su tiempo y de su cuerpo a una serie de normas que eran definidas y legitimadas *por el conocimiento*. [...]. Las ciencias sociales enseñan cuáles son las "leyes" que gobiernan la economía, la sociedad, la política y la historia. El Estado, a su vez, define sus políticas gubernamentales a partir de esta normatividad científicamente legitimada.⁶

El Estado, la ley, la conformación de la ciudadanía, las prisiones, los hospitales, constituirían una criba por la cual difícilmente pasarán aquellos cuya subjetividad no se amoldase a las características requeridas por el proyecto del sistema (hombre, alfabetizado, blanco, católico, propietario, heterosexual); las ciencias sociales y la institución escolar (asociada a la idea de progreso) promoviendo la sujeción de los instintos, el control de los cuerpos, la domesticación de toda y cualquier sensibilidad considerada como "bárbara" materializarían las intenciones reguladoras del sistema: civilizarlo y tornarlo un "buen ciudadano". Establecer las condiciones necesarias para crear ese orden civilizatorio implicaba el sometimiento y el control sobre las diferencias. En consecuencia, la "civilización" crea la otredad; el Otro (las mujeres, los homosexuales, los trabajadores, los analfabetos, los locos, los negros, los no cristianos, los esclavos, los indígenas,) pierde su identidad y posibilidad de ser sujeto. Impuesto el monopolio lingüístico (Mignolo, 2007b) desaparecieron las lenguas autóctonas, las ideas, los imaginarios y las cosmovisiones de las culturas no europeas. Para las ciencias no es sujeto del conocimiento a partir de su referencial de vida buena, sino objeto exótico de conocimiento.

Ante estas constataciones, tanto Mignolo (2007b) como Dussel, (2010; 2001) proponen una crítica a la epistemología hegemónica que propicie, por un lado, descolonizar la universidad que, reproduciendo la

⁶ Traducción de la autora.

colonialidad epistémica eurocéntrica, está impedida de tornarse en un espacio cultural trans-moderno. Esto requiere que ella se abra a la diversidad y pluralidad, a la alteridad, a las cosmovisiones y discursos otrora negados por la modernidad; propiciar el diálogo entre epistemes (inter-culturalidad) en igualdad de condiciones, y legitimar otras formas de ver el mundo y de producir conocimientos, tomando cuidados, como el señalado por Castro-Gómez:

Los temas “permitidos” –y que ahora gozan de prestigio académico– son la fragmentación del sujeto, la hibridación de las formas de vida, la articulación de las diferencias, el desencanto frente a los meta relatos. Si alguien utiliza categorías como “clase”, “periferia” o “sistema-mundo”, que pretenden abarcar heurísticamente una multiplicidad de situaciones particulares de género, etnia, raza, procedencia u orientación sexual, es calificado de “esencialista”, de actuar de forma “políticamente incorrecta”, o por lo menos de haber caído en la tentación de los meta relatos. Tales reprobaciones no dejan de ser justificadas en muchos casos, pero tal vez exista una alternativa. Castro-Gómez (2005, p. 175)⁷

5. La diversidad en las Instituciones de Educación Superior (IES)

Como subrayan Montrone y Reyes (2005, p.1)

Las políticas sociales, y especialmente las políticas de educación, han colocado como eje la calidad de la enseñanza en vistas a la conquista de los derechos de la ciudadanía. Pero esto no ha significado el reconocimiento de la diversidad cultural. [...] en los proyectos educacionales no se conservan los trazos culturales o étnicos de los alumnos [...]

Aunque no sea suficiente, el reconocimiento constitucional es necesario para hacer efectiva la voluntad del legislador en el sentido de que la sociedad sea realmente el espacio social de todos los ciudadanos en igualdad de derechos. Como resultado de años de luchas y presiones del Movimiento Social Negro, por una educación que valore la diversidad, el Ministerio de Educación, en Brasil, implementó un conjunto de medidas y acciones con el objetivo de corregir la histórica orientación eurocéntrica de la educación en el país. Esas directrices representan un marco en las políticas para la (re)educación de las relaciones étnico-raciales, particularmente en Brasil, por ser el primer país latinoamericano en legislar sobre el tema⁸. Tímidamente aún, algunas IES también están implementando Políticas Públicas en Programas de Acciones Afirmativas⁹ y lo multiétnico, lo multicultural y lo diverso comienza a hacerse presente en ese nivel educativo, aún en porcentajes no representativos de las respectivas poblaciones.

No obstante, la inserción de los grupos hasta ahora sub-representados (la otredad) pone en evidencia algunos de los desafíos con los que los grupos afectados, las IES y el paradigma hegemónico de construcción de conocimientos, tendrán que enfrentarse, si los objetivos de esa inclusión realmente pretenden la equidad y la calidad de la enseñanza. Gersen Luciano Baniwa (2006, p. 5-6), desde la experiencia de grupos indígenas, llama la atención sobre algunos de esos desafíos:

⁷ Traducción de la autora.

⁸ La Ley 10.639, del 9 de enero de 2003, que altera la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, n° 9.394 de 1996, fue sancionada por el Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, haciendo obligatorio en el currículo oficial de las instituciones de enseñanza pública y privada, en los niveles de educación fundamental y media, la enseñanza de la historia de África y de la cultura afrobrasileña.

⁹ Se denominan acciones afirmativas al conjunto de las intervenciones y orientaciones del gobierno para proteger a aquellos grupos que –desde el pasado– son discriminados. Esas acciones buscan remover todas las barreras sean formales o sutiles y prevenir prácticas discriminatorias, de manera de hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades.

El primer desafío es superar y equilibrar el sentimiento de aislamiento social, cultural y económico de su familia, de su pueblo y de su tierra. "Es estar en medio de mucha gente, sentirse solo, extraño e inferiorizado". [...] Otro desafío importante es el choque de conocimientos. En las universidades uno aprende nuevas "verdades" que se contraponen y niegan los conocimientos y valores tradicionales de su pueblo y eso te crea un malestar complicado de administrar. Al final de cuentas, ¿quién está con la razón? Lleva mucho tiempo equilibrar la convivencia con diferentes "verdades" que acaban generando un fuerte relativismo de sus concepciones, sobre sus valores y sus conocimientos tradicionales. Ese relativismo es igualmente complicado y, en ocasiones, perverso, pues lo torna menos a uno mismo en tanto perteneciente a un grupo étnico, en la medida en que todo aquello que lo hacía ser y sentirse *baniwa*¹⁰, ahora está cuestionado¹¹.

La presencia de esta nueva realidad en las IES provoca también algunos interrogantes. En un espacio hegemonizado por un único pensamiento, ¿hasta qué punto y en qué grado es posible la emergencia y valorización de otras formas de pensamiento? ¿Cuáles son las condiciones que hacen posible la inserción del diferente? ¿Cual está siendo el papel de las ciencias sociales en este proceso? ¿Cómo desarrollar un "conocimiento otro" que posibilite superar la homogeneidad vigente y establecer el diálogo entre diferentes visiones de mundo? ¿En qué grado las diferencias de idiomas, culturas, formas específicas de construcción del conocimiento, desafíos de desarrollo específicos, condiciones de pobreza, concepciones del mundo, formas organizativas y costumbres, son contempladas en los procedimientos pedagógicos, en las didácticas y en los currículos? ¿Qué significados adopta el término "interculturalidad" en los actores de estos procesos?

No siendo el objetivo de este trabajo, es pertinente, por lo menos de manera indicativa, advertir que la idea de interculturalidad no tiene un sentido unívoco, aunque genéricamente se la emplee en referencia a las relaciones entre grupos culturalmente diferentes, no implicando necesariamente respeto, equidad ni valoración mutua. Cabe advertir, como Walsh (2008, p. 140) que:

La interculturalidad [...] aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas.

En el campo educativo ha sido asociada a la educación bilingüe (Araújo-Olivera y Silva, 2009), generalmente orientada a lograr la asimilación gradual de los indígenas, mediante la aculturación, esto es, estimular la sustitución de las creencias tradicionales por ideas modernas. Generalmente, es significada como la educación para los indígenas más que como un enfoque que trasciende el campo educativo indígena y que involucra a blancos y no blancos.

En la actualidad, se observa que algunas universidades latinoamericanas han adoptado estrategias diversas para, de cierta manera, atender a los grupos sub-representados en ese nivel educativo. Algunas IES, manteniendo su organización convencional (IESC) ofrecen diversas combinaciones institucionales para permitir condiciones de ingreso, permanencia y conclusión de la formación de individuos indígenas o negros. Otras, tan diversas entre sí cuanto la diversidad histórica, social, política y normativa de los contextos en que se desarrollan (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua,

¹⁰ Los Baniwa viven en la frontera de Brasil con Venezuela y Colombia. Algunas de sus aldeas están localizadas en las márgenes del Río Içana y sus afluentes (Cuiari, Aiari y Cubate), otras en el Alto Rio Negro/Guaiña, así como en centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel y Barcelos, en el Estado de Amazonas.

¹¹ Traducción de la autora.

Perú, Venezuela)¹², fueron creadas específicamente para atender necesidades, demandas y propuestas de formación de una o más comunidades indígenas, negras o de otras etnias o identificaciones culturales. En éstas, denominadas interculturales (IESI), no se busca solamente aprender el saber mono-cultural, sino los saberes acumulados, los modos de producción de conocimiento y formas de aprendizaje propios de las diversas culturas, para que todos puedan poner en acción esos conocimientos en sus comunidades de origen. Su carácter intercultural no proviene simplemente de la diversidad cultural de los estudiantes o de los docentes, sino, fundamentalmente, de los currículos. Como consecuencia del proceso de negociación intercultural que les dieron origen, incluyen en ellos las concepciones y los intereses explícitos de aprender tanto de los saberes indígenas o afro-descendientes, como los en ellas denominados "ciencia occidental".

Puede decirse que las IESC y las IESI son multiculturales porque incluyen estudiantes de diversas culturas. No obstante, en las primeras, por mantener el modelo tradicional eurocéntrico y homogeneizante, cabe la inquietud respecto al riesgo de que los "blancos" atiendan las reivindicaciones de los "no-blancos", sin mudar su propio sistema de pensamiento. ¿Será que es suficiente la inclusión de individuos diferentes para promover la des-colonización del imaginario, la des-universalización de las formas coloniales del saber, el diálogo entre formas de aprendizaje y de visiones del mundo que superen la pretensión asimilacionista?

En las IESI, la incorporación de lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento, propios de esas comunidades, así como las modalidades participativas de aprendizaje, centradas en la investigación aplicada al servicio de las comunidades, aunque no exentas de conflictos, moviliza diversos tipos de interpretaciones respecto de la noción de interculturalidad, que no se limitan a la formación del Otro.

6. Algunas consideraciones

La atención de la diversidad cultural es una realidad que requiere ser asumida con osadía y criterios de equidad e igualdad. En el campo educacional, parece que mantener una oferta educativa basada en la cultura dominante, con las características de las universidades tradicionales es problemático. Acreditamos que el proyecto educativo precisa ser más sensible y audaz frente a las diferencias culturales, las desigualdades e iniquidades, de manera que logre contribuir, no solamente con la disminución de las barreras prevalecientes para el ingreso y permanencia en las IES, sino con la deconstrucción de los efectos de la homogeneidad.

Pareciera que no solo son necesarias adecuadas políticas públicas educativas, también didácticas apropiadas, pluri-culturales, en las que diversas epistemes y racionalidades dialoguen. El reconocimiento e inclusión de saberes y conocimientos diversos en los currículos, así como la incorporación de las formas también diversas de aprender, exige epistemologías, lógicas, formas de pensamiento y producción de sentidos también heterogéneos. Implica un trabajo de formación de gestores y profesores de las IES, la producción de textos y materiales educativos que reconozcan y valoricen la riqueza de la diversidad de las múltiples culturas.

¹² Véase: MATO, Daniel. (org.) (2008) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: IESALC-UNESCO; y MATO, Daniel (org.) (2009) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*, Caracas: IESALC-UNESCO.

Si el compromiso de asegurar el ejercicio de los derechos de todas las personas que componen la sociedad latinoamericana es asumido seriamente, el éxito y las limitaciones de estas experiencias hacen conjeturar que, en los próximos años, sucederán cambios significativos para el campo y las prácticas educacionales. La propuesta de educación intercultural exige, de la comunidad académica y de la sociedad en general, un trabajo sistemático de deconstrucción de categorías, preconcepciones y discriminaciones y una postura ético-política que objetive la construcción de una sociedad heterogénea que valore todas las diversidades.

Bibliografía

- ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (2009), "The education of ethnic minority groups in Mexico", in BANKS, James, A. (edit) (2009) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, New York-UK, Routledge Taylor and Francis. p 540-552.
- BANIWA, Gerson. L. (2006) "Entrevista" *Boletim PPCor*. nº 28, Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas. Programa políticas da cor na educação brasileira, p. 5-6.
- BARBOSA, Lúcia. M. de A.; SILVA, Petronilha. B. G e, SILVÉRIO, Valter. R. (2003) *De Preto a Afro-descendente*, São Carlos, SP: EDUFSCAR.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. (2005) Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". Em: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. p.169-186.
- DAVÁLOS, Pablo, (2006) "Entrevista". *Boletim PPCor*. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas. Programa políticas da cor na educação brasileira, nº 28, p. 7.
- DUSSEL, Enrique. (2010) *Educação e Cultura na América Latina: desafios atuais*. Conferência In: Seminário Internacional de Educação e Direitos Humanos, Brasil, São Paulo, FE-USP, 20 de agosto de 2010.
- _____ (2001) Europa, modernidad y eurocentrismo, In: *Hacia una filosofía política crítica*, España, Bilbao: Desclée de Brouwer, p. 345-358.
- _____ (1998) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, México: Trotta, 1998.
- _____ (1977) *Filosofía de la Liberación*, México: EDICOL.
- _____ (1973) *Para una ética de la liberación latinoamericana*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FANON, Frantz (1965) *Los condenados de la tierra*, 2ª ed, México: Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, Paulo. (1987) *Pedagogia do oprimido*, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (1993) *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI.
- GONÇALVES, Luiz. A.; SILVA, Petronilha B. G. e, (2003) "Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas". *Educação e Pesquisa*, v.29, n.1, São Paulo, p. 109-123, jan./jun.
- LANDER, Edgardo (org.) (2005) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CLACSO.
- LANDER, Edgardo, (2001) "Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo", *Revista de Sociología* (Santiago), <http://www.tni.org/node/70358> acceso ag/2005.
- MIGNOLO, Walter D. (2005) A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Argentina, Buenos Aires: CLACSO. p.71-103.
- _____ (2007a) *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción descolonial*. España, Barcelona: Gedisa.
- _____ (2007b) "Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de Identidade em política", *Revista Gragoatá*, n 22, p. 11-41.

- MONTRONE, A. Victoria.; REYES, Claudia. R., (2005) "Educación, formación, diversidad y ciudadanía en América Latina", video-conferencia, Brasil, São Carlos, SP Universidade Federal de São Carlos- México, Morelos, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- NOBLES, Wade, (2009) *Sahku sheti: retomando e reapropiando um foco psicológico afrocentrado*, In NASCIMENTO, E. (org.) *Afrocentricidade, uma abordagem epistemológica inovadora*, São Paulo, Selo Negro.
- PACARI, Nina. (2007) *Todo puede ocurrir*, México: UNAM.
- PATZI PACO, Félix, (2005) *Sistema comunal, una alternativa al sistema liberal*, Bolivia, La Paz: CEA.
- QUIJANO, Aníbal (1999) ¡Qué tal raza!, In: *Familia y cambio social*, Perú, Lima: CECOSAM, p. 186-204
- SILVA, Petronilha. B. G. e, (2007) Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil, *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez.
- SILVA, Petronilha B. G. e ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella (2009), Achieving quality education for indigenous peoples and Blacks in Brazil, in BANKS, James, A. (edit) (2009) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, New York-UK, Routledge Taylor and Francis. p 526-539.
- WALSH, Catherine, (2008) Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado *Tabula Rasa*, Núm. 9, julio-diciembre, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia. p. 131-152.