



Resumen

La Constitución Política de Colombia de 1991 reconoce que los integrantes de los grupos étnicos tienen derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. Sin embargo, este principio ha tenido poca -o ninguna- aplicación en la educación superior. Poco se conoce sobre la situación de la población estudiantil indígena en las universidades del país, sus logros y dificultades, su participación en los diferentes espacios de la vida académica, su relación con la comunidad no indígena, su articulación desde la Universidad con las comunidades de origen o la construcción de su vida cotidiana en contextos urbanos. A través de este proyecto se ha procurado avanzar en este conocimiento para promover la reflexión y discusión sobre la situación del estudiante indígena en universidades de Antioquia y Chocó, que repercuta no sólo en una atención más acorde a sus necesidades y problemáticas, sino en un enriquecimiento de la vida académica, cultural y cotidiana de la comunidad universitaria en general. En este artículo, además de describir el proceso de indagación realizado, se presenta en especial uno de los varios factores que encontramos afectan negativamente la vida en la universidad de un/a estudiante indígena, cual es el modelo educativo eurocentrista y aculturizante que caracteriza a la universidad colombiana.

Palabras clave: Estudiantes indígenas universitarios, educación superior, educación intercultural, procesos de aculturación, currículos pertinentes, eurocentrismo

Summary

Colombian Constitutional Reform, signed in 1991, recognized that the diverse ethnic groups that are part of the country have the right to an education that respect and promote their cultural identity. However, this principle has had little or none application in High Education. Few is known about the needs of indigenous university students, their achievements and failures, their participation in the different aspects of university life, the articulation of academic content with the needs of their native communities and the changes in their lives when they come to live in urban centers. Through this project is expected to generate a reflection and dialogue about the conditions of indigenous students in universities from Antioquia y Chocó, that enable us to create programs more related with their personal and their community needs, and to enrich university life from an intercultural perspective as well. In this article, besides describing the research process we developed, we present one of the factors that negatively affects the life of an indigenous university student: the Eurocentric and acculturative educational model that characterizes Colombian universities.

Key words: University indigenous students, superior education, education intercultural, acculturation processes, pertinent curricula, eurocentrism



Reseñas de investigaciones

Estudiantes indígenas en la universidad: ¿Qué modelo educativo caracteriza su formación?*

Zayda Sierra**

Siglas utilizadas	INDEI	Instituto Departamental para la Educación Indígena
	OIA	Organización Indígena de Antioquia
	U de A	Universidad de Antioquia
	UPB	Universidad Pontificia Bolivariana
	UTCH	Universidad Tecnológica de Chocó

Introducción

El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al cono-

* Reflexiones a partir del proyecto de investigación Colciencias, Cód: 1115-11-11304. Ejecución: Enero 2002 a febrero 2004. Texto recibido el 1 de octubre de 2004 y arbitrado el 26 de octubre de 2004.

Equipo investigador por la Universidad de Antioquia: Carlos Chepe (Nasa), estudiante de Antropología; Mari Felly Gaitán y Lucía Bustamante, estudiantes de Maestría en Educación, énfasis en Pedagogía y diversidad cultural; Edgar Jacanamijoy (Inga), estudiante de licenciatura en Artes; Jorge Motato (Embera Chamí-Riosucio, Caldas), estudiante de Ingeniería química; Alba Lucía Rojas, estudiante de Sociología y Rosa Juliana Ulcué (Nasa), estudiante de Administración en salud.

Equipo investigador por la licenciatura en Etnoeducación, Convenio Organización Indígena de Antioquia (OIA), Instituto Departamental para la Educación Indígena (Indei) y Universidad Pontificia Bolivariana (UPB): Abadio Green (Tule), presidente de la OIA; Guzmán Cáisamo (Embera-Chocó), rector del Indei; Odila Echeverri, profesora del Indei, Amelicia Santacruz, estudiante de la licenciatura en Etnoeducación y Lady Restrepo, profesora de la UPB. Equipo investigador por la Organización Regional Embera Wounaan (Orewa): Mercildo (Jimmy) Cabrera (Embera-Chocó), estudiante Ingeniería agroforestal de la Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH) con apoyo de Baltazar Mecha (Embera-Chocó).

** Doctora en Psicología Educativa de la Universidad de Georgia, Estados Unidos; profesora de la Facultad de Educación y directora del Grupo de Investigación Diverser de la Universidad de Antioquia. Coordinadora del proyecto. *E-mail:* sierrazayda@yahoo.com



cimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural (Artículos 7, 67 y 68 de la Constitución Política de Colombia de 1991).

¿Cómo es posible pensar la cultura en su totalidad, si la vida se ha vuelto una constante lucha por sobrevivir en una guerra por el agua y la tierra? Todo el tiempo dedicado a evitar la muerte, fue tiempo que no pudimos utilizar para pensar la vida, pero mientras dejamos de pensarnos a nosotros mismos, otros lo hicieron... Mientras nos dedicábamos a defendernos, se fueron haciendo unas enormes lagunas en el conocimiento, en la autovaloración, en la dignidad y en la confianza en nuestro propio saber. Para volver a llenar las lagunas de la memoria y el saber, con los ríos que nacen de nuestro propio cuerpo, es necesario rehacer la geografía de nuestros cuerpos... juntarnos a pensar en nosotros mismos (Abadio Green, 2001:4).

Colombia es uno de los países con mayor número de grupos étnicos indígenas en el mundo. Sin embargo, la defensa por sus derechos, la protección de sus territorios y cultura, la construcción de sus organizaciones y el logro de una mayor participación en la vida política del país ha sido un proceso complejo y difícil. En el campo educativo, las políticas y normas que se han venido avanzando, en especial, a partir de la reforma constitucional de 1991 han estado dirigidas a niveles de educación básica y media, siendo muy débil su aplicación en la educación superior, tanto en lo relacionado a cobertura, como a los componentes curricular y académico, debido en parte al desconocimiento del sentido y de la importancia de fomentar programas de etnoeducación y educación intercultural en las instituciones universitarias.

Los complejos procesos de desarrollo que vienen afectando las dinámicas de los pueblos indígenas, la necesidad de la construcción de sus planes de vida, la consolidación, defensa y manejo de sus territorios, el diseño de programas educativos acordes a su vida social y cosmovisión, la protección de sus legados culturales, la interacción con el mundo no indígena, la implementación de programas de salud, entre otros, exigen una formación amplia y profunda de sus hombres y mujeres, para que atiendan estas necesidades de manera responsable y autónoma. Es por esto que, muy recientemente, los pueblos indígenas del país, en sus diversos congresos, mandatos y declaraciones, empezaron a plantearse de manera perentoria el problema del acceso de sus miembros a la educación superior.

Sin embargo, la escasa existencia de centros de educación superior en zonas indígenas, los altos costos que implica para una familia indígena el sostenimiento de un estudiante en la ciudad y las metodologías propias de la educación superior, amén

de los procesos de aculturación y desarraigo sufridos por quienes abandonan sus comunidades de origen para acceder a las instituciones universitarias de la ciudad, afectan la calidad de la formación a nivel superior para esta población.

Muy poco se ha examinado la situación de esta población estudiantil en las universidades del país, sus logros y dificultades, su participación en los diferentes espacios de la vida académica, su relación con la comunidad no indígena, su articulación desde la Universidad con las comunidades de origen, la construcción de su vida cotidiana en contextos urbanos. Poco sabemos del impacto en su vida personal, familiar y colectiva, de los grandes cambios que se viven al llegar a un ambiente desconocido y extraño al ámbito comunitario de origen, la descontextualización de las actividades académicas con el quehacer cotidiano, entre ellas el no uso de la lengua nativa, sumado a un imaginario urbano contemporáneo influido por nuevas prácticas sugeridas por los medios de comunicación, que imponen estereotipos desestabilizadores de conocimientos, y generan modos de pensar y actuar alejados de las cosmovisiones indígenas.

Objetivos

Un interés central de este proyecto ha sido promover la reflexión y discusión sobre la situación del estudiante indígena universitario, en particular en nuestro ámbito de influencia como es Antioquia y Chocó, que repercuta no sólo en una atención más acorde a sus necesidades y problemáticas, sino en un enriquecimiento de la vida académica, cultural y cotidiana de la comunidad universitaria en general, mediante la apertura de espacios de diálogo y reflexión no 'sobre' el Otro sino 'con' el Otro. Igualmente, explorar la generación de acciones conjuntas que contribuyan realmente a una educación de equidad en nuestro país. Para ello se procuró caracterizar, mediante procesos de indagación participativa, los procesos formativos de estudiantes indígenas que atienden programas presenciales (U de A y UTCH), en contraste con procesos formativos de carácter semipresencial, liderados por las mismas organizaciones indígenas (licenciatura en Etnoeducación, convenio OIA-Indei-UPB). De esta manera, establecer las circunstancias de tipo comunitario, familiar, lingüístico, académico, cultural o cosmogónico, que potencian o limitan la calidad de la formación en educación superior del estudiante y la estudiante indígena. Se procuró también identificar las expectativas de las comunidades de origen, así como las de los mismos estudiantes a su ingreso en la Universidad, y qué variaciones se presentan en el transcurrir de su vida universitaria. Fue importante examinar y evaluar iniciativas que procuran la articulación de los procesos y contenidos universitarios con las dinámicas de las comunidades de origen a las cuales pertenecen los y las estudiantes indígenas. Interesaba, a partir de esta información, derivar alternati-

vas para comunidades, organizaciones de grupos étnicos e instituciones de educación superior, que contribuyan a enriquecer la calidad de los procesos educativos para esta población y el desarrollo de procesos de educación intercultural en el ámbito universitario.

Desarrollo del proyecto

El proyecto se desarrolló en las siguientes fases:

Fase I. Consolidación de los equipos de investigación

Un esfuerzo fundamental en este proyecto fue articular de manera activa, como co-investigadores y co-investigadoras, a participantes indígenas (estudiantes y líderes); de esta manera atender una demanda por parte de las comunidades indígenas a las universidades del país, para que sus miembros participen como actores en los procesos de indagación de sus realidades, no como meros objetos o instrumentos de los mismos. Se generó también una coordinación interinstitucional e intercultural entre los equipos de investigación participantes (U de A, Orewa-UTCH y licenciatura en Etnoeducación, convenio OIA-Indei-UPB), compartiendo actividades de planeación; fortalecimiento a nivel conceptual-teórico, análisis e interpretación de la información; discusión de alternativas de ejecución del proyecto y toma de decisiones.

Fase II. Recolección y transcripción de información. Socialización permanente con comunidades participantes

Se realizaron entrevistas iniciales a miembros de los distintos equipos de trabajo como ejercicio previo de introducción a la metodología cualitativa. Se organizaron talleres preliminares para elaborar la guía de preguntas, proceso que facilitó entrar en contacto y realizar entrevistas personales o grupales a estudiantes indígenas y otros miembros de la Universidad con quienes se tenía menor familiaridad. Se discutieron aspectos éticos en los procesos de indagación. Cada equipo adecuó las estrategias de recolección de la información a sus contextos. Estudiantes indígenas participantes realizaron visitas a sus resguardos de origen: Santiago (Putumayo), Caldon (Cauca), Nuquí (Chocó), Caimán Nuevo y otros resguardos en Antioquia en donde, a través de talleres y encuentros, se socializó el proyecto y se realizaron entrevistas a miembros de la comunidad, egresados y estudiantes activos o que no terminaron sus estudios, sobre los diversos aspectos que afectan al estudiante universitario durante su estancia por la Universidad, así como expectativas de las comunidades respecto a sus futuros profesionales y sugerencias a las universidades. Durante estas visitas se hizo registro fotográfico.

Para contrastar la información, se realizaron intercambios con otras organizaciones y universidades, visitas que permitieron conocer diversas propuestas de articulación de la academia con las comunidades de origen de los y las estudiantes indígenas, y visionar actividades conjuntas en el futuro. Se procuró información demográfica del estado académico (activos, graduados, deserciones, cancelaciones), la cual no fue fácil de obtener por falta de registros sistemáticos de las universidades participantes en el estudio.

Con estudiantes de la licenciatura en Etnoeducación, convenio OIA-Indei-UPB (en marcha desde 2001) se realizaron conversatorios en torno a su experiencia académica, así como mesas de trabajo-talleres entre estudiantes de la licenciatura (de las comunidades tule, embera y senú del departamento de Antioquia) y estudiantes del Semillero Indígena y de la Facultad de Educación de la U de A. En los encuentros zonales de la licenciatura en Etnoeducación, se recolectó información y, a su vez, se socializó el proyecto en las comunidades de origen de estos estudiantes (resguardos de Polines y de Caimán Nuevo, en el Urabá antioqueño, y resguardo de Catrú, Chocó, entre otros).

Fase III. Análisis e interpretación de la información

Paralelo al proceso de recolección de la información se fue realizando la transcripción de audio o notas de campo, y su clasificación. Se programaron talleres de categorización de la información, de corte descriptivo, que permitieron avanzar a niveles explicatorios y conceptuales. Los talleres incluyeron el uso de herramientas manuales (marcaciones en colores en material impreso) o computacionales (uso del programa Word y HyperResearch) para el análisis de información cualitativa.

A partir de lecturas de la información recogida y reflexiones del equipo, se elaboró un mapa conceptual con diferentes categorías o temas emergentes, que dieron cuenta del complejo universo en la vida de un/a universitario/a indígena. Distintos miembros del equipo asumieron distintos temas para su análisis e interpretación. De esta manera los diversos equipos participaron en el proceso de darle sentido a la información recolectada. Se trató de privilegiar conceptualizaciones de tipo *emic*, esto es, conceptos sensibilizadores y categorías desde la perspectiva de las personas entrevistadas, para permitir su diálogo legítimo con teorías o conceptos de tipo *etic*, esto es, teorizaciones elaboradas previamente por otros investigadores y que se venían consultando y discutiendo durante el proceso.

Se realizaron encuentros para socializar resultados iniciales con estudiantes y miembros de las comunidades indígenas participantes, lo cual hizo posible enriquecer el análisis y la interpretación a partir de preguntas y discusiones generadas.

Fase IV. Escritura y socialización de resultados. Gestión de acciones de cambio

La preparación de documentos para su publicación ha sido un proceso lento debido al esfuerzo por: 1) privilegiar la gestión de acciones derivadas de resultados del proyecto, pues –como aprendiéramos en este proyecto–, para poblaciones que han estado al margen de los beneficios del Estado o de la academia, importa más la generación de situaciones de cambio, que publicaciones cuyo beneficio directo no es claro para ellas, y 2) involucrar a los distintos miembros del colectivo en las distintas fases de la investigación.

Para generar procesos escriturales colaborativos (algo complejo por el carácter individual de la tarea de escribir en sí misma), se realizaron talleres de escritura entre los y las participantes, revisando borradores, sugiriendo ampliaciones y, en fin, promoviendo el desarrollo de la habilidad escritural con quienes culturalmente han privilegiado la tradición oral para efectos de divulgación.

Además de la preparación de material para medios impresos (libro con los aportes de los distintos participantes y los resultados completos del estudio¹), se diseñaron presentaciones en Power Point ilustradas con testimonios y fotografías significativos, así como carteles impresos o pósters y exposiciones fijas o *stands* que permitieran una mejor comunicación de resultados ante audiencias diversas en distintos eventos locales, regionales y nacionales en los cuales se participó durante la ejecución del proyecto.

Así mismo, durante los 24 meses del proyecto, la metodología tendió no sólo a la búsqueda de información sino a la generación de procesos organizativos y la creación de acciones orientadas a lograr una mayor equidad en los procesos educativos universitarios para los pueblos indígenas. El impacto más importante del proyecto ha sido, entonces, la sensibilización pedagógica a directivas y otros miembros de la comunidad universitaria, líderes de las organizaciones indígenas y autoridades de los resguardos participantes, hacia una mayor comprensión y atención de las necesidades educativas de los y las jóvenes indígenas, que de manera creciente quieren continuar su proceso formativo en la Universidad.

Entre las gestiones de acción generadas, mencionamos brevemente los convenios que se firmaron al finalizar el proyecto, entre las universidades UTCH y U de A con las organizaciones indígenas regionales (Orewa y OIA, respectivamente), para establecer un diálogo más permanente y generar actividades conjuntas que contribu-

1 *Voces Indígenas Universitarias: expectativas, sueños y realidades*, el cual contó con cofinanciación de Colciencias, Unesco y la Universidad de Antioquia y fue presentado en el II Encuentro sobre Políticas de Educación Superior para Pueblos Indígenas, organizado por el CRIC, ONIC y otras organizaciones indígenas, con apoyo de lesalc-Unesco, el MEN y Ascun, en el marco de los 100 años de la Universidad de Nariño. Pasto, noviembre 5 y 6 de 2004.

yan con un mejor acompañamiento de los y las estudiantes indígenas, así como la creación de programas específicos de acuerdo con las necesidades y demandas de las comunidades indígenas. Se logró también un mayor reconocimiento por parte de líderes de las organizaciones indígenas participantes sobre la importancia de prestar mayor atención y acompañar de manera más directa los esfuerzos de las jóvenes generaciones indígenas interesadas en realizar estudios universitarios. También se derivaron nuevos proyectos de investigación para darle continuidad al trabajo en equipo que se ha venido forjando entre las organizaciones y las universidades participantes. Dichos proyectos son: "Concepciones sobre conocimiento e investigación en contextos universitarios y contextos indígenas. Hacia una pedagogía de la investigación que reconozca la diversidad cultural" (con financiación de Colciencias e integración de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá) y "Construcción participativa de propuestas curriculares interculturales: articulando el presente, el pasado y el futuro en comunidades indígenas embera de Antioquia" (con financiación del CODI-U de A, la Gobernación de Antioquia y la OIA). Ambos por ejecutar entre los años 2004 y 2006.

Resultados (síntesis)

A diferencia del programa de licenciatura en Etnoeducación. Convenio OIA-Indei-UPB, creado especialmente por iniciativa de la organización indígena regional hacia la construcción de un proyecto educativo intercultural y bilingüe en defensa de la Madre Tierra, y que actualmente forma alrededor de 50 maestros y maestras indígenas de los pueblos embera, senú y tule de Antioquia (experiencia que no se alcanza a presentar aquí por limitaciones de espacio), a la U de A y a la UTCH, en cambio, llegan estudiantes indígenas por iniciativa personal, y sólo en pocos casos mediante promoción de sus cabildos u organizaciones.

La población estudiantil indígena en la U de A se ha incrementado a partir de la creación y reforma de acuerdos de admisión especial que asignan cupos adicionales a estudiantes de minorías étnicas, y unos criterios de selección distintos respecto al resto de la población aspirante². Datos suministrados por la Oficina de Admisiones y Registro dan cuenta de un número de 640 estudiantes inscritos durante la década 1994-1 a 2004-1 (desafortunadamente, no hay registro sistemático

2 Véase Acuerdo Académico 236 del 26 de octubre de 2002, Artículo 9, que asigna dos cupos adicionales al número máximo de estudiantes admitidos por programa, reglamento que está vigente y que exige al/la aspirante indígena o afrocolombiano/a, además de obtener un puntaje por encima de 40 puntos en el examen de admisión (el requerido para los demás aspirantes es de 53), que certifique su pertenencia a una comunidad étnica y su compromiso de apoyar procesos comunitarios, otorgada por representantes de cabildos o autoridades reconocidas.

durante los años anteriores al primer acuerdo en 1983), y es preocupante el número elevado de deserciones, cancelaciones o no oficialización de matrícula (sólo 316 estudiantes, el 49,8% permanece activo, con sólo 42 graduados durante esta década). En Chocó, la ausencia de programas de admisión especial en las universidades de la región se refleja en el escaso número de estudiantes universitarios (sólo seis en la UTCH y otros seis estudiantes de otras universidades).

Sin negar el impacto de las serias limitaciones económicas que afectan en su mayoría a los y las estudiantes indígenas –quienes deben sostenerse precariamente en una ciudad alejada y distante de su entorno familiar, lo cual sin duda incide negativamente en su estabilidad académica y emocional–, queremos resaltar en este estudio un factor que de manera menos visible afecta la motivación y, por ende, la permanencia en la universidad: el modelo educativo eurocéntrico y aculturizante que caracteriza a las dos universidades públicas objeto de este estudio, similar al que cobijó las experiencias escolares en la primaria y la secundaria que narraron diversos participantes:

A ver, lo que yo recuerdo, la educación en mi infancia ha sido un poco más de *aculturación*, no tanto de fortalecer y de valorar a la cultura nuestra sino esquemas que han sido más bien de contribuir a fortalecer una nacionalidad homogénea o sea castellano-hablante, lo que no debería de haber sido así y, de pronto, hasta el momento, también se sigue dando ese tipo de educación; no se tiene en cuenta las particularidades de los pueblos indígenas sino que se hace una educación donde se trata a los estudiantes, a los alumnos como si fuera una población homogénea o digamos castellano-hablante; no se tiene en cuenta su lengua, su cultura, todo lo que hace parte de un pueblo indígena (ex gobernador del cabildo inga de Santiago, Putumayo, estudios de maestría en educación intercultural bilingüe, Cochabamba-Bolivia, entrevista julio 15 de 2002).

(...) lo que le enseñan a uno en la escuela y el colegio, lo que le enseñan a uno, es lo que normalmente se enseña en cualquier escuela; ahí no se preocupan porque usted viene de una comunidad ni nada de eso, ahí ya llegan es ya imponiéndole lo que supuestamente le tienen que enseñar a uno, y la historia y todo lo que le enseñan nada tiene que ver con lo de la comunidad de uno (estudiante hombre embera Chamí-Caldas, de Ingeniería química de la U de A, entrevista marzo 16 de 2002).

(...) en la parte de secundaria... en la parte de la educación [fue] igual como en cualquier otra parte: no había un énfasis claro de lo que era la educación desde la parte indígena... el estilo de educación era de afuera, la misma transmisión de los maestros. Ya como en el último grado, que tuve la oportunidad de estudiar con un profesor que era guambiano, en-

tonces la mayor parte de las clases se dictaban en lengua, cualquier clase, así fuera de geografía, de ciencias, todas las materias, pero no se hacía un énfasis en lo que era la comunidad, a diferencia de lo que en este momento tengo conocimiento que es... de pronto en las escuelas, cierto, que se da mucho conocimiento de la comunidad de origen y se hace como un cierto paralelo... con la sociedad occidental o lo que está estudiando la gente de afuera; de todas maneras eso trae repercusiones (estudiante guambiana de licenciatura en Pedagogía infantil de la U de A, entrevista grupal junio 5 de 2002).

Yo opino lo mismo, y yo estudié en Silvia primaria y secundaria, y nunca, pues, se habló, se dio alguna materia, no sé... que hablara de la comunidad de cada quien... siempre como occidentalizado, como en cualquier ciudad... (aspirante guambiana a la U de A, admitida posteriormente a Ingeniería Agrónoma de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, entrevista grupal junio 2002).

(...) en ese tiempo el sistema [educativo] era... muy general, un sistema muy emanado por el Ministerio [de Educación], no era acorde digamos a las necesidades y expectativas de la gente, no había un sistema propio, entonces hizo que el contexto, pues, de nosotros, inclusive de pensamiento, fuera como muy de afuera también (rector Colegio Agrícola Álvaro Ulcué Chocué, resguardo nasa de Pueblo Nuevo, municipio de Caldon-Cauca, entrevista octubre 1 de 2002).

Los estudiantes indígenas que reciben en las diferentes instituciones la educación primaria, media y superior... no tenemos ninguna clase de garantías en los planteles educativos, y no se nos tiene en cuenta que somos diferentes en cuanto a pensamiento, comportamiento; "no se tiene en cuenta la raza ni el color" (Relatoría del primer taller con estudiantes indígenas en la Orewa, junio 15 de 2002).

¿Cómo es percibida la experiencia académica universitaria por los y las estudiantes indígenas?

En las entrevistas realizadas, la apreciación de la vida académica se vive en una continua tensión: por un lado, se valora la posibilidad de acceder a un espacio que permite el acercamiento a nuevos conocimientos, recursos bibliográficos, formación en investigación, en fin, la posibilidad de conocer de cerca el pensar de la cultura mayoritaria, al mismo tiempo que establecer relaciones interculturales con estudiantes de otros pueblos indígenas, principalmente:

A ver, las partes positivas: he tenido la oportunidad de estudiar una carrera, pues era un deseo que yo tenía... y conocimiento, pues, intelectual-

mente, me ha ayudado, la carrera ha sido buena... pues conoce una otra forma de vida, y al estar uno en la universidad, pues como que se le abren varios caminos, pues, nuevas perspectivas (estudiante hombre embera Chamí-Caldas, de Ingeniería química de la U de A, entrevista marzo 16 de 2002).

(...) en la ciudad universitaria hay muchos elementos que, de pronto, se han hablado en la comunidad, pero no ha habido, digamos, un conocimiento directo, entonces la oportunidad que hay acá... [...] porque también está conociendo otras cosas, que es como reiniciar nuevamente otra etapa más de la vida (estudiante hombre inga de licenciatura en Artes plásticas de la U de A, entrevista abril 2002).

Pienso que [la universidad] es un lugar donde llega la gente a adquirir conocimientos, en especial en esa rama que le desee y que, de acuerdo a eso, uno va pues formando su vida, con mucha enseñanza que le dan a uno en la universidad y hay que valorarlo (estudiante hombre embera-Chocó de Ingeniería agroforestal de la UTCH, reunión con estudiantes y jóvenes de la Orewa, noviembre 2002).

Pues yo nunca conocí una biblioteca tan grande como la de la ciudad universitaria, porque yo estaba en un colegio, pero nunca conocí una biblioteca tan grande; yo pensaba que era lo mismo, pero uno ya llegando aquí, me dijeron, no, esto es la Biblioteca, o sea, la conocí muy grande, y yo pensé, ahora a uno le mandan un trabajo, ahora cómo lo voy a buscar, pero a uno ya dándole cuenta, ya es muy fácil, por números que nos dan y por la clase que tiene, ¿no? (estudiante hombre nasa de Gerencia en Sistemas de información en salud de la U de A, entrevista noviembre 30 de 2002).

(...) después de haberme contactado con asuntos de investigación y todo eso, pues me llamó mucho la atención de la parte educativa, y aún ahora en estos momentos estamos viendo como las áreas pedagógicas y, pues, para mí ha sido como muy enriquecedor (estudiante hombre inga de licenciatura en Artes plásticas de la U de A, entrevista abril 2002).

A nivel general admiro la parte investigativa; me queda muy claro que el estudiante debería investigar, y en el caso indígena, se debería hacer de forma debida y profesional... por eso hay tanta "invisibilización de la diferencia"... (egresado embera-Chocó de Administración educativa de la U de Medellín y especialización en Gerencia social de la U de A, rector del Indei, entrevista abril 1 de 2002).

(...) ahora que yo vine acá a Medellín, yo me quedé aterrada [de] la cantidad de razas que hay. Yo no, yo no podía creerlo, muchísima gente. Sí,

definitivamente muchísimos indígenas y me ha parecido muy chévere, para qué. Son diferentes culturas las que uno conoce y me parece muy interesante (aspirante guambiana a la U de A, admitida posteriormente a Ingeniería agrónoma de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, entrevista grupal junio 2002).

Me di cuenta cuando llegué, que acá en Medellín era una cantidad de grupos diferentes que los llamaban indígenas, y entonces me fui tomando como, como ese compartir de sentimientos de otros grupos étnicos diferentes al mío, y entonces sentirlos como unidos, con un solo término de ser indígenas, pero sabiendo que nosotros todos éramos diferentes (egresado tute de Sociología de la Universidad Autónoma, quien hizo sus primeros semestres de Antropología en la U de A, entrevista abril 11 de 2002).

Por otro lado, es muy fuerte el sentido de insatisfacción generado por un modelo pedagógico que imparte asimétricamente contenidos, no permite el diálogo de saberes y no posibilita una real articulación con las necesidades y demandas de las comunidades:

Yo pensaba que la universidad es una familia, una familia donde todos podíamos convivir, donde todos podíamos charlar, pero he notado que es todo al contrario; más que todo aquí en el departamento del Chocó, en la Universidad Tecnológica del Chocó prevalece la politiquería, entonces a uno como estudiante o como persona o como indígena no nos tienen en cuenta, sí... allá sobreviven los que son de sus cuotas políticas, no hay una participación directa de la universidad para los estudiantes indígenas como tal (estudiante hombre embera-Chocó de Derecho de la UTCH, reunión con estudiantes y jóvenes de la Orewa, agosto 2003).

(...) hay unos profesores que ni siquiera le dirigen la palabra a uno, sólo en clase cuando están explicando; por el hecho de ser profesionales muchas veces uno les teme hablar o explicarle su situación, entonces también no es tan bueno (estudiante mujer embera-Chocó de Contaduría pública de la UTCH, entrevista septiembre 5 de 2003).

En la Universidad de Antioquia... no sentí satisfechas mis expectativas a nivel académico, pues me pareció muy academicista; se manejaba demasiada información sin ninguna profundización; era como llenar un chorizo, había mucho texto, había mucha información, creo que muy importante, pero no teníamos tiempo de saborearla, de deleitarla... Me hubiera gustado haber dedicado más tiempo a los temas que allí se trataban, que

hubiera habido mayor elaboración en el aula, pues no había tiempo, mayor intercambio de ideas y, en torno a eso, haber debatido y haber tenido mayor intercambio cultural, valorar más los aportes de los compañeros. Habían materias de relleno, había mucha desarticulación y eso lo sentíamos los participantes, pues habían profesores que venían y echaban su discurso, no había enfoque, cada uno venía desarticuladamente... Yo creo que los proyectos de grado deben servir de aporte a la comunidad, no deben de ser bultos de hojas para reposar en las bibliotecas (egresado embera-Chocó de Administración educativa de la U de Medellín y especialización en Gerencia social de la U de A, rector del Indei, entrevista abril 1 de 2002).

[En] la universidad es que no se tiene en cuenta para nada lo que es el mundo indígena, pues no aparece por ninguna parte. Lo que se toca es muy poquito y las referencias que le hacen a uno por ahí, pero de que exista una conciencia de eso, no. Pues prácticamente es lo que uno tiene que hacer, pero no porque la universidad sea consciente de eso o lo haga, porque en las universidades no se conoce de esto, porque si uno va a ver con los compañeros estudiantes, con los de acá o con los que no son indígenas, pues el conocimiento que tienen de eso es casi nada o tienen una concepción de indígenas la misma de hace 500 años, pues creen que es la misma cosa y todo eso, pero no ven al indígena que hay actualmente, ni la problemática que hay ahora, ni nada de eso... Hay mucho desconocimiento en ese sentido. Porque uno para poder formarse más en lo que es de uno, en la parte cultural y en los problemas que hay en las comunidades indígenas tiene ya que ser por cuenta propia... en la universidad no se encuentra nada de eso (estudiante hombre embera Chamí-Caldas, de Ingeniería química de la U de A, entrevista marzo 16 de 2002).

Particularmente preocupantes fueron las manifestaciones con relación al no reconocimiento de la diversidad cultural. Y es que la universidad colombiana todavía dista mucho de aplicar el principio constitucional de reconocer la diversidad étnica y cultural de la nación, lo cual significaría tener en cuenta la variedad de maneras de habitar, pensar y nombrar el mundo de sus distintos grupos humanos. Ello enriquecería la experiencia académica. Por el contrario, la ausencia de procesos formativos interculturales favorece situaciones de prejuicios y discriminación producto de un etnocentrismo inflexible. Al llegar a la universidad, los y las estudiantes indígenas se enfrentan a una población estudiantil y profesoral mayoritaria (que en la U de A es de predominancia mestiza o *paisa*, y en la UTCH, afrocolombiana): docentes y estudiantes sin una formación intercultural que les permita reconocer los estereotipos socialmente heredados hacia otras culturas, ser capaces de ver el mundo des-

de otros puntos de vista y desarrollar una sensibilidad y solidaridad hacia grupos que históricamente han sido invisibilizados y que todavía están en situación de vulnerabilidad por las condiciones de opresión cultural, económica y social. Veamos cómo algunos estudiantes indígenas han percibido las relaciones interétnicas en estas dos universidades:

Fue la primera clase y precisamente ese día estaba con mi atuendo... y cuando entré al aula de clase todo mundo me miraba... una compañera que estaba por allá, en una esquina, decía: "Qué tal, ¿qué hará esta montañera acá?" Escuché eso y era como la primera vez... a mí en un momento me daban como ganas de llorar... Pero entonces yo dije, sí, yo estoy aquí en esta universidad, estoy estudiando la misma carrera que la compañera está estudiando, tengo las mismas capacidades... y eso le daba a uno como valor para poder seguir adelante (estudiante guambiana de licenciatura en Pedagogía infantil de la U de A, entrevista grupal, junio 5 de 2002).

(...) a los estudiantes indígenas, los choques interculturales entre etnias son tremendos. No es lo mismo estar donde todos son de una sola etnia que donde hay varias etnias, y más cuando una va por primera vez a un lugar distinto al de uno, las costumbres, sus formas de pensar y ver el mundo, el dialecto en especial, es muy difícil adaptarse de manera rápida y fácil, y más que la lengua nuestra no es el español y no podemos hablar como los otros no indígenas, pero también sabemos que esa no es nuestra lengua y no importa que hablemos mal, pero eso no es lo que nos preocupa sino la forma como algunas personas no indígenas quieren que hablemos a la perfección; de todas maneras me siento mejor en mi comunidad que en otras partes (Taller con la comunidad indígena embera del río Nuquí, zona Costa Pacífica – Chocó, enero 15 de 2003).

(...) ahora llegué a la universidad y por primera vez quisieron maltratarme y yo de una vez, yo puse mis reglas y les dije, miren yo soy indígena y ustedes son negros, entonces respéteme, si usted es hediondo yo también soy hediondo, también si ustedes me dicen palabras groseras yo también sé decir palabras groseras, y entonces ellos decían "y este cholito qué y éste de dónde salió" y entonces de una vez me hice respetar y llegué rindiendo en la universidad y hasta ahora todavía sigo rindiendo y por eso ellos me buscan para que les explique lo que no entienden, y en la universidad ya no maltratan a uno, de pronto, quizás al que se deje montar lo maltratarán y ahora todavía sigo estudiando allí (estudiante hombre embera-Chocó de Administración de empresas de la UTCH, reunión con estudiantes y jóvenes de la Orewa, agosto de 2003).

(...) como uno se encuentra en un medio donde todos son capunías (no indígenas) entonces pues no, no es lo mismo, uno no, no tiene esa relación tan estrecha con los profesores, con los compañeros... mis relaciones no son tan buenas porque en la universidad... los negros, y en la universidad siempre han pensado que el indígena es más, está en un rango más bajo que ellos... (estudiante mujer embera-Chocó de Contaduría pública de la UTCH, entrevista septiembre 15 de 2003).

Se resalta también una fuerte crítica al modelo de investigación que se implementa desde la Universidad. La fragmentación del conocimiento, el desconocimiento y desarticulación de los contenidos universitarios con los contextos de vida de los y las estudiantes indígenas, la no inclusión de los saberes que portan los mayores y autoridades indígenas, la no participación de las mismas comunidades en procesos de indagación en los cuales se les utiliza como “objeto” de estudio y la realización de trabajos de grado como mero requisito para obtener un título, no para prestar un servicio, son, entre otras, distintas situaciones que han contribuido con el malestar que manifiestan las comunidades indígenas hacia cualquier actividad que se llame investigación o a mirar con mucha sospecha a quien venga de la academia, así sean sus propios compañeros y compañeras indígenas:

Esta palabra investigación es para los pueblos indígenas como más bien enemiga por lo que ya hemos sido investigado como “objetos de investigación” por muchas personas que no son indígenas (Primer taller con estudiantes indígenas en la Orewa, junio 15 de 2002)

(...) es que las investigaciones que hacen los estudiantes de la universidad, que esos estudiantes que investiguen pero que realmente eso produzca, no solamente investigar e investigar en las comunidades y en algunas zonas, que eso pase así sin que realmente de resultados; ¿cómo después de la investigación, qué hacen los estudiantes, van a seguir trabajando? Entonces así, ahí realmente se ve los trabajos que están produciendo... eso es lo que nosotros queremos, pero que solamente investigar, y ya terminan, y se queda así, eso no es conveniente (coordinador Programa de Educación, conversación con líderes de la Orewa, septiembre de 2003).

Todas las investigaciones que las universidades harían, [deberían ser] para dar las respuestas de la problemática de las comunidades, de la problemática del país, pero ahora todas las investigaciones que usted mira en los archivos son investigaciones para graduarme, para mis intereses, no estoy pensando, como investigador, cómo es que esa investigación le va a servir a su pueblo. Mira, hay una falacia y hay un distanciamiento de la realidad, ¿por qué? Porque la investigación no te hace de

que acerquemos a los pueblos, por eso es que las comunidades son reacias a cualquier investigación que llegue a su comunidad, porque en la vida no hemos demostrado los investigadores que realmente estemos interesados en la problemática o estemos interesados en resolver alguna cuestión a partir de la investigación. Por eso es que, entonces, la investigación no es una persona; lo que tiene que hacer es que la comunidad participe, y por eso es que también planteamos que la investigación debe ser participativa, debemos estar metidos allí en ese interés de la problemática que las comunidades estén interesados para resolver (líder tule, egresado de Teología de la UPB y maestría en Etnolingüística de la Universidad de los Andes, entrevista abril de 2002).

Una mirada al carácter eurocéntrico y aculturizante del modelo educativo e investigativo que predomina en la Universidad nos permite explicar este malestar. De acuerdo con el historiador Mauricio Nieto (2001), en América Latina, antes, durante y después del período de la Independencia, la ciencia y sus practicantes permanecieron fuertemente apegados a una clase y a una cultura que se identificaba y requería el reconocimiento de los europeos, continuando la práctica de considerar ilegítimos a los saberes locales mediante un proceso de traducción que, a su vez, implicaba apropiación y control de todo un territorio, sus pueblos y culturas. Prácticas de conocimiento nativas siguieron siendo lentamente transformadas, y sistemáticamente reprimidas, mientras que los claustros universitarios se esforzaron en mantener alejados a quienes tuvieran ancestros negros e indígenas.

De esta manera, desde una perspectiva histórica de la ciencia en Colombia, no podría hablarse de independencia, sino de una extensión del período colonial hasta el siglo XX inclusive, pues la Universidad, como espacio de transmisión y construcción del conocimiento, continúa manteniendo la visión heredada de la Colonia de considerar atrasados y primitivos los saberes que perviven en los pueblos indígenas, no dando espacio a su consolidación e interlocución crítica con los saberes de origen europeo privilegiados por la academia, haciendo énfasis además en una enseñanza individualista que entra en contradicción con formas de aprender colaborativas y solidarias que caracterizan la vida en comunidad de estas poblaciones.

Reflexionar sobre el profundo malestar expresado por los y las indígenas que actualmente están en la Universidad o han pasado por ella contribuye, como expresara el sociólogo venezolano Edgardo Lander (2000), con el despertar del "sonambulismo intelectual" que caracteriza a la vida universitaria, erigida en la fe ciega del dogma cientificista de la Ilustración, y preguntarnos: ¿Para qué y para quién es el conocimiento que creamos y reproducimos? ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro son alimentados? ¿Qué valores y posibilidades de futuro son socavados? De acuerdo con este autor,

el asunto de la colonialidad del saber, esto es, el carácter no sólo eurocéntrico sino articulado a formas de dominio colonial y neocolonial de los saberes [en las universidades], no tiene que ver sólo con el pasado, con las "herencias coloniales" de [dichos saberes], sino que juega igualmente un papel medular en el dominio imperial/neocolonial del presente (49).

Para Lander, la Universidad latinoamericana está cimentada en la cultura del mercado: más que promover sujetos pensantes y actuantes, responsables del cuidado al medio ambiente y la transformación de situaciones de desequilibrio e injusticia social, los saberes que se imparten en la Universidad, y muy en particular los de las ciencias sociales, están dirigidos a legitimar y atender las demandas económicas requeridas desde el modelo hegemónico del Norte:

Las actuales estructuras disciplinarias de las universidades latinoamericanas, con su parcelamiento burocrático de los saberes, obstaculizan severamente el abordaje de estos asuntos. Estas estructuras disciplinarias tienden a acentuar la naturalización y cientifización de la cosmovisión y la organización liberal/occidental del mundo, operando así como eficaces instrumentos de colonialismo intelectual. En esta estructura de saberes parcelados, las cuestiones de conjunto, los retos éticos, los interrogantes sobre el para qué y para quién de lo que se hace carece de sentido. Dentro de cada disciplina se socializa a los estudiantes en la práctica de una "ciencia normal" que se ocupa de su parcela de la realidad y no tiene por qué interrogarse sobre el sentido del conjunto. La censura metodológica que opera mediante la exigencia de la investigación empírica, la cuantificación y el rigor científico descalifica la reflexión general, o las angustias existenciales sobre el para qué de lo que se hace (64-65).

Es en el modelo educativo que caracteriza a la academia donde podemos explicar con mayor complejidad la pérdida de motivación y la deserción del estudiante o la estudiante indígena, y así no reducir su problemática a factores como las carencias formativas por la baja calidad de la educación básica o las enormes dificultades económicas que deben afrontar en la ciudad.

Una lectura en profundidad del malestar expresado con relación a la academia y la vida universitaria es, además, una invitación a pensar críticamente alternativas a un modelo de pensamiento dominante que ha entrado en crisis, si miramos los serios problemas que afronta actualmente la humanidad y frente a los cuales la Universidad no puede permanecer insensible. Las voces de las estudiantes y los estudiantes indígenas universitarios nos invitan a replantear el quehacer académi-

co, y generar propuestas hacia una mayor articulación con contextos de vida diversos, con otras maneras de ser y habitar el mundo. Retomando una vez más a Lander:

El reto del pensamiento crítico es superar los estrechos acotamientos de este paradigma del pensamiento único, para indagar en otros saberes, otras prácticas, otros sujetos, otros imaginarios capaces de conservar viva la llama de alternativas a este orden social de hegemonía del capital. ¿Está el pensamiento social de las universidades latinoamericanas en capacidad ética, política, intelectual, de responder al reto de contribuir con sus saberes y sus prácticas a una sociedad equitativa y democrática, y a un modelo de vida sostenible para la mayoría de los presentes y futuros habitantes del planeta Tierra? ¿Cómo responder a estos retos? (64).

Referencias bibliográficas

Lander, Edgardo.. "¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos", en S. Castro-Gómez (ed), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Instituto Pensar, 2000, pp. 49-70.

Nieto, Mauricio.. *Remedios para el imperio: historia natural y la apropiación del nuevo mundo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Icanh, 2000.