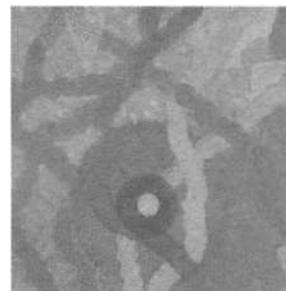


## ¿Por qué la realización de este estudio?\*

Colectivo intercultural\*\*



### Insatisfacción con la formación universitaria para los pueblos indígenas

**E**n una primera investigación que realizamos sobre la situación de los y las estudiantes indígenas universitarios/as,<sup>1</sup> una de las principales dificultades encontradas fue la enorme disparidad existente entre la formación que esta población recibe en el contexto de su vida comunitaria y la del ámbito universitario. Lo anterior se debe, entre otras cosas, a la falta de articulación de la academia con otras formas de pensamiento y de vida. Mediante entrevistas individuales o grupales, realizadas a estudiantes indígenas

matriculados/as, retirados/as y egresados/as de distintos centros de educación superior, a sus familias, líderes y autoridades, durante los años 2002 a 2004, fuimos vislumbrando el complejo mundo de tensiones que les afecta y que hace que su paso por la universidad difiera del resto de estudiantes universitarios en muchos aspectos, principalmente en lo relacionado a la diversidad de pensamientos y culturas. Algunos testimonios explicitan esta disparidad, así:

\* Se recogen aquí los aspectos centrales de la propuesta original para el estudio "Concepciones sobre conocimiento e investigación en contextos universitarios y contextos indígenas. Hacia una pedagogía de la investigación que reconozca la diversidad cultural", presentada al Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología "Francisco José de Caldas" (Colciencias), y que fuera aprobada para su realización durante los años 2004 a 2006. La redacción final estuvo a cargo de Zayda Sierra, Andrés Klaus Runge y Marifelly Gaitán, de la Universidad de Antioquia, a partir del diálogo con algunos/as estudiantes indígenas participantes en este proyecto de las Universidades Nacional (Sede Bogotá), Antioquia y Tecnológica del Chocó, así como líderes de la Organización Indígena de Antioquia y la Organización Regional Embera Wounaan.

\*\* El Colectivo intercultural estuvo conformado por participantes indígenas y no indígenas del proyecto "Concepciones sobre conocimiento e investigación en contextos universitarios y contextos indígenas. Hacia una pedagogía de la investigación que reconozca la diversidad cultural", de las siguientes entidades: Semillero de estudiantes indígenas del Programa de Admisión Especial (PAES) de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá (coordinadora: Martha Lilia Mayorga); Colectivo de estudiantes indígenas de la Universidad Tecnológica del Chocó (coordinador: Jimmy Cabrera Mecha) y Semillero de estudiantes indígenas (coordinadores Héctor Vinasco y Sabine Sininguí) y Grupo Diverser (coordinadora: Zayda Sierra) de la Universidad de Antioquia. Este proyecto estuvo auspiciado por Colciencias. Ejecución 2004-2006.

1 Proyecto de investigación "Situación del/la estudiante indígena universitario/a, necesidades y perspectivas: un estudio en Antioquia y Chocó", del Grupo de Investigación Diverser (en Pedagogía y Diversidad Cultural), de la Universidad de Antioquia, en cooperación con el Cabildo Chibcariwak de Medellín, Corporación Nasa-Misak, Organización Indígena de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana y Organización Regional Embera Wounaan, con apoyo de Colciencias (Cod. 1115-11-11304). Investigadora principal: Zayda Sierra. Ejecución: enero de 2002 a junio de 2004. Véase el reporte final en Sierra *et al.* (2004).

¿Por qué la realización de este estudio?

La formación que da la Universidad por ahora, pues no ha dado la respuesta a lo que yo busco [...] yo digo que uno como indígena, siempre el pensamiento es como plural, uno piensa siempre en los demás [más] que en el beneficio propio. Piensa más en la gente que lo rodea a uno (Estudiante del pueblo de Guambía, programa de Medicina Veterinaria, entrevistado por Carlos Chepe, en entrevista grupal a estudiantes indígenas Guambianos y Nasa de la Universidad de Antioquia, 5 de junio de 2002).

Cuando terminen [los estudios], que terminen como indígenas, para que apoyen a los indígenas, ya que aquí tenemos problemas muy grandes y es aquí en donde necesitamos que nos ayuden (ex gobernador del Resguardo Nasa de Pueblo Nuevo, Cauca, entrevistado por Carlos Chepe y Rosa Ulcué, estudiantes Nasa de la Universidad de Antioquia, 3 de septiembre de 2002).

Como que esas carreras, como que no generan una expectativa real, lógica, frente a una necesidad de la comunidad [...] por esas razones se está tratando de consultar, cómo construimos nosotros, desde la situación propia, cómo queremos una universidad [...] Para que ustedes mismos saquen todos los elementos necesarios de la ciencia, o sea, que ustedes mismos sean los forjadores del centro, o sea del educativo propio [...] sí, para no tener, de pronto, más dificultades (líder indígena, ex gobernadora del Resguardo Nasa de Pueblo Nuevo, Caldon, Cauca, entrevistada por Carlos Chepe y Rosa Ulcué, estudiantes Nasa de la Universidad de Antioquia, 3 de septiembre de 2002).

No compartimos la investigación que se hace desde la universidad, donde somos objeto de estudio y no beneficia a las comunidades. Nos gustaría que al hablar de investigación se hiciera a partir del pensamiento de los pueblos indígenas (Baltasar Mecha, del pueblo Embera, coordinador del programa de educación de la Organización Regional Embera Wounaan —OREWA—, en: Conversatorio con líderes de la OREWA, realizado por Jimmy Cabrera, estudiante Embera de la Universidad Tecnológica del Chocó, Quibdó, 16 de septiembre de 2003).

El conocimiento de los pueblos no está siendo valorado ni por nosotros mismos. ¿Cómo hacer que los estudiantes tengan una visión de doble vía: qué significa ser médico en Occidente y qué significa en las comunidades? Somos dos culturas distintas, pero tenemos que comunicarnos. Que en la universidad se tenga en cuenta que si un indio se metió a estudiar medicina, no es cualquiera, trae conocimientos ancestrales (Abadio Green, del pueblo Tule, presidente de la Organización Indígena de Antioquia —OIA—, entrevistado por Zayda Sierra, Medellín, 2 de abril de 2002).

En el Encuentro sobre Políticas de educación superior para pueblos indígenas de Colombia,<sup>2</sup> representantes de las organizaciones y comunidades indígenas allí presentes fueron enfáticos en plantear la necesidad de que las universidades estructuraran procesos de formación acordes con los desarrollos, necesidades y expectativas de los pueblos indígenas:

Desde nuestras prácticas pedagógicas, le damos gran importancia a la construc-

2 Coordinado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun), el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y la Universidad de San Buenaventura, Cali, 24 y 25 de abril de 2003.

ción colectiva del conocimiento, que tiene como punto de partida las experiencias, vivencias, símbolos, interpretaciones, postulados y diversas formas de conceptualización que se dan alrededor de la realización social de cada persona y colectivo, articuladas al territorio, naturaleza, comunidad, familia, trabajo, otros espacios de socialización, y contextos de elaboración simbólica y de espiritualidad (Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC –, 2003: 13).

Así mismo, en la Reunión regional sobre la educación superior de los pueblos indígenas de América Latina<sup>3</sup> se concluyó lo siguiente:

- La falta de congruencia existente entre los marcos normativos nacionales que en la mayoría de los casos reconocen la existencia de sociedades pluriétnicas y multiculturales y la definición de políticas públicas en materia educativa que las ignoran.
- La falta de un enfoque de pertinencia cultural en todos los niveles del sistema educativo.
- La carencia de una investigación que permita el diseño de enfoques, metodologías y materiales en contextos interculturales.
- La exclusión de los conocimientos, valores, y técnicas indígenas en las diferentes áreas académicas (Unesco/IESALC, 2003: 232).

De allí que, entre las recomendaciones dirigidas a las instituciones de educación superior de América Latina, se plantearan, entre otras:

- Fomento de la investigación que permita la inclusión de métodos y contenidos culturalmente pertinentes.
- Reconocimiento de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas

como patrimonio científico y cultural de los diversos países (p. 236).

Sin embargo, poco se conoce en las universidades sobre los saberes y métodos propios de estos pueblos, pues las pocas investigaciones avanzadas desde una perspectiva intercultural se han concentrado en la educación primaria y secundaria (Cf. Aguirre, 1994; Trillos, 2002). Es decir, en Colombia, las discusiones sobre una educación superior que reconozca la diversidad cultural de la población apenas comienzan, y las pocas que actualmente se dan, más que ser producto de una reflexión crítica desde el interior de la academia, son lideradas por las mismas organizaciones y comunidades indígenas, producto de la insatisfacción sentida con el proceso formativo universitario y con sus egresados/as:

En relación con el trabajo de profesionales indígenas en sus comunidades, aquí se destaca el cambio de valores de lo indígena a lo occidental. Por ejemplo, el principio de reciprocidad, bajo el cual el trabajo de cualquier comunero, independientemente de su grado de formación educativa, debe ser gratuito, ya no se aplica y hay mucha incredulidad frente a la enseñanza de la educación, ello hace que formar a jóvenes y niños no sea prioridad para algunos comuneros indígenas. Por las razones anteriores se observa la gran pertinencia de una universidad indígena que se acerque a los procesos y necesidades de sus integrantes (Pancho *et al.*, 2005: 217).

### **Crítica al modelo hegemónico de la ciencia occidental**

Las cosmovisiones y lógicas de pensamiento ancestral, desconocidas y subvaloradas duran-

3 Reunida en Guatemala, el 25 y 26 de abril de 2002. Convocada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), de la Unesco.

te los períodos colonial y republicano (Nieto, 2001), comienzan a ser reconocidas lentamente en los ámbitos académicos internacionales por, entre otras razones, las críticas epistemológicas contemporáneas poskuhnyanas y feministas, que cuestionan el modelo positivista de ver y hacer ciencia, y los estudios culturales y decoloniales, los cuales han llamado la atención sobre la importancia de reconocer la diversidad cultural y las voces de resistencia de grupos y pueblos no hegemónicos. Estas nuevas orientaciones —de corte histórico, sociológico, antropológico y filosófico— analizan la ciencia *en acción* y la ven como un producto y una actividad sociocultural. Es por ello que critican su pretensión hegemónica con respecto a otros saberes y su supuesta neutralidad e independencia con referencia a un contexto histórico y social. Estos nuevos paradigmas enfatizan, en cambio, el carácter de construcción social de las teorías y prácticas científicas dominantes y la importancia de considerar maneras alternativas de pensar y habitar el mundo (véanse, al respecto, Escobar, 1999; Guba y Lincoln, 1994; Harding, 2000 y Lander, 2000).

La difusión de la ideología del progreso en Occidente, su influencia en todas las esferas de la sociedad y el privilegio de las formas de praxis y de conocimiento que trabajan en su provecho constituyeron el marco en el que se instaura una racionalidad cientifista, tecnocrática y etnocéntrica, que no sólo desconoce la diversidad cultural, étnica y epistemológica, sino que, a su vez, se va lanza en ristre contra lo que no puede someter bajo su lógica (véanse, al respecto, Escobar, 1998; Harding, 2000).

Desafortunadamente, esta visión de ciencia, entendida como una serie de conocimientos organizados, distanciados del sujeto productor, neutrales, universales y verdaderos, ha predominado en la historia moderna y se fomenta con mayor frecuencia en las instituciones universitarias del país. Incluso nuestras universidades se reconocen a sí mismas

por fomentar la investigación y por estar al servicio de la ciencia, pero a menudo tal reivindicación no permite que se instaure y se lleve a cabo un verdadero debate en torno a la legitimidad o no de estas actividades.

En los últimos tiempos, debido a muchas investigaciones de corte histórico (Thomas Kuhn, Larry Laudan, Imre Lakatos) y sociológico (David Bloor, Barry Barnes, Michel Foucault, Bruno Latour) se ha venido dando una imagen diferente, hartamente cuestionable y bastante desalentadora de la actividad científica, pues ellas han puesto de manifiesto el vínculo tan estrecho que mantienen la ciencia y la tecnología con el poder —político, económico, militar—. Es decir, nunca antes la ciencia, la tecnología y las instituciones que las representan se habían mostrado tan inequitativas e injustas.

La visión tradicional de la labor científica, como algo neutral y ajeno a todo tipo de valoración, ha sido duramente cuestionada (Nieto, 1995: 3-13), y se ha mostrado, por el contrario, que el trabajo científico no está inmune frente a intereses políticos, económicos y culturalmente dominantes. Es más, la

[... ] racionalidad de la ciencia no consiste en un sistema de principios, de reglas y de prácticas que satisfacen a cierto modelo abstracto, o a un conjunto de condiciones fijas, eternas e inmutables de racionalidad, sino que la ciencia es, ella misma, la que pone el estándar de las decisiones y actividades que llamamos racionales (Olivé, 2000: 14).

En ese sentido, Paul K. Feyerabend también sostiene que

[... ] la ciencia es bastante semejante al mito, la ciencia no es necesariamente la mejor forma de pensamiento desarrollado por el hombre, que ni por sus métodos, ni por sus resultados, se ha mostrado como la verdad (1985: 305).

Y, en lo que se refiere al pensamiento científico, este mismo autor advierte que "la ciencia es sólo una de las muchas ideologías que impulsan a la sociedad y debe ser tratada como tal" (1985: 307). Por tanto,

[...] es irracional confiar ciegamente en la ciencia y en la tecnología [...] Primero, porque es irracional cualquier confianza ciega si no se examinan los fundamentos y el alcance de aquello en lo que se confía; y segundo, porque por su naturaleza la ciencia y la tecnología tienen límites, al igual que la capacidad humana que hemos llamado razón (Olivé, 2000: 14).

Vivimos, por tanto, en una época en la que, como reza el título de una de las pinturas de Francisco de Goya, por fin nos estamos dando cuenta de que "el sueño de la razón produce monstruos". Como lo sostiene Claude Lévi-Strauss: "el pensamiento occidental no es tal y como en otro tiempo se pensaba, la cumbre solitaria de los logros humanos" (1964: 115).

Las insuficiencias de la ciencia y la tecnología en la solución de muchos problemas, sus promesas humanistas fallidas y las consecuencias colaterales de sus producciones intelectuales y materiales han llevado a muchos teóricos contemporáneos a cuestionar el optimismo científico y la vanidad de la actividad científica y de sus instituciones con respecto a otras formas de saber y de ver el mundo. Ha sido debido a los cuestionamientos hechos a la ciencia desde su propio interior (epistemología internalista) y desde otros marcos de referencia como la sociología, la Historia de la ciencia, los estudios culturales y de género, y al reproche con respecto a las insuficiencias de aquélla para darle respuesta a muchos problemas e interrogantes fundamentales y vitales de los seres humanos, en general, y de muchas culturas, en particular, que en la actualidad se plantea la necesidad de reconocer la importancia y validez de otros saberes —de la otredad— que habían sido minusvalora-

dos desde hace mucho tiempo (cf. Nieto, 1995, 2001; Pratt, 1997; Escobar, 1998; Aristizábal, 2001, y Cudd, 2000).

La reflexión actual se ha encargado entonces de dar mayor claridad sobre la relación permanente del conocimiento y de la ciencia con la percepción de la historia y con la sociedad; es decir, de acuerdo con estos nuevos planteamientos, cada visión de mundo surge como respuesta a una realidad concreta y particular; carga, además, con la historia de cada pueblo y, de esta manera, siempre se encuentra entremezclada con variadas formas de conocimiento. La ciencia y la tecnología, en tanto productos culturales, no escapan a esta determinación.

Pero no se trata simplemente de aceptar que el deseo de saber y la curiosidad que llevan al conocimiento son aspectos humanos que se manifiestan de modo diferente según el momento histórico, sino de reconocer, además, que las maneras en que se conoce y se satisface tal curiosidad dependen de aspectos sociales, históricos y culturales. En tal sentido, el

[... ] proceso de comprender cómo otras culturas "entienden" el mundo exige abandonar la creencia de que el saber occidental es único, reconocer que esas otras visiones son muestra clara de la creatividad humana y de experiencias acumuladas durante siglos y milenios de aprendizaje y análisis de variables ecológicas y sociales (Aristizábal, 2001: 43).

De allí que Bonfill Batalla sostenga que

[... ] frente a las ideas de la historia universal y única en la historia de Occidente, innumerables pueblos afirman que su historia es tan válida como cualquier otra, que la historia de Occidente expansionista y poderosa los influye pero no los determina inexorablemente, que se puede convivir con Occidente y con los demás pero que coexistir es eso. Existir

¿Por qué la realización de este estudio?

juntos, nunca existir a condición de renunciar a ser, a existir (1992: 23).

La defensa de un relativismo cultural moderado y el respeto por *el otro* suponen la existencia de diferentes historias y de diferentes modos de pensar y de conocer. Como lo dice León Olivé:

Esta versión de relativismo cultural afirma que puede haber diferentes perspectivas, diferentes puntos de vista, presentados a través de diversas concepciones del mundo, de marcos conceptuales, de paradigmas, de teorías, o lo que se quiera... A partir de esta idea el relativismo moderadamente radical sostiene efectivamente que lo que puede ser incorrecto o irracional en nuestra sociedad, puede ser razonable y correcto en otras circunstancias, es decir en otra sociedad con una concepción del mundo diferente a la nuestra y sumergida en un particular entorno natural (1998: 270).

Respetar la diversidad cultural significa no sólo prestarle atención a los sistemas de conocimiento local (Aristizábal, 2001), sino también "liberarnos de las representaciones engañosas de nuestro propio modo de hacer las cosas", y aprender a pensar "desde el punto de vista del nativo" (Geertz, 1994: 211) para procurar la posibilidad de un diálogo intercultural constructivo. Es por ello que necesitamos hacer del multiculturalismo un valor cognitivo de la práctica científica (Cudd, 2000) y de la diversidad cultural un factor de enriquecimiento de nuestra existencia socio-cultural. Como expresara Olivé:

El pluralismo, en conclusión, constituye la concepción epistemológica que reconoce esa riqueza y ofrece la herramienta necesaria para comprender el desarrollo del conocimiento y de la ciencia, admitiendo la diversidad de maneras genuinas y adecuadas de conocer y de actuar sobre el mundo, y dejando atrás los fantasmas de la modernidad que campearon durante el siglo XX: el realismo

metafísico, la idea de racionalidad absoluta y la noción de consenso racional universal (2000: 198).

El propósito de este proyecto es, pues, profundizar en las diversas maneras de conocer, pensar y sentir el mundo de un importante sector de la población colombiana, cuyo legado ha sido desconocido en el ambiente académico (a excepción de un "conocimiento de museo"). Se pretende contribuir, así, para que las universidades respondan al mandato constitucional de 1991 que, entre otras disposiciones, establece:

[... ] reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana (Artículo 7); promover a través de la educación el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura (Artículo 67); en especial, el derecho a una formación que respete y desarrolle la identidad cultural de los integrantes de los grupos étnicos (Artículo 68); reconocer la igualdad y dignidad de todas las culturas que conviven en el país y promover la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la nación (Artículo 70) (Constitución Política de Colombia, 1991).

Curiosamente, este asunto es el que sigue siendo dejado de lado por parte de los/las defensores/as radicales de la ciencia en nuestras universidades. Lo lamentable es que esta mirada estrecha de la ciencia no sólo ha ayudado a volver más dogmática la actividad científica, sino que ha llevado también a la subvaloración de otras culturas y a sus sistemas de conocimiento, como en nuestro caso, a los sistemas indígenas de conocimiento.

### **El pensamiento en los contextos indígenas**

No sólo la ciencia, sino también otros tipos de sistemas de conocimiento, deben ser consi-

derados como prácticas y como construcciones sociales determinadas por un contexto histórico y cultural específico. Por fortuna, en Colombia, lugar de una vasta diversidad biogeográfica y étnica, este asunto ha empezado a ser considerado no sólo por los/las investigadores/as, sino por los mismos grupos étnicos (Aristizábal, 2001). Poco a poco algunos/as investigadores/as y las comunidades indígenas se han dado cuenta de la necesidad de establecer acciones participativas como una manera de transformar conjuntamente lo social, sin dejar de respetar con ello la diversidad. Acá el diálogo constructivo y equitativo, y la educación intercultural (Wulf, 1996), como formas de mediación, se vuelven imprescindibles, pues nuestra enorme diversidad étnica implica gran variedad en los esquemas de apropiación de los recursos naturales y en las maneras de concebir y conocer el mundo, que no pueden ser pasados por alto, y necesitan ser discutidos y comprendidos.

En concordancia con la diversidad biogeográfica nacional, encontramos múltiples sistemas productivos tradicionales en los que se genera una permanente relación entre población-producción-medio ambiente. Éstos se presentan como estrategias de supervivencia de los grupos étnicos y de las comunidades locales. Por tal razón, se hallan también cruzados por sistemas de valores y creencias relativos a la producción y a las distribuciones agropecuarias, forestales, pesqueras y a la recolección de productos silvestres. Como señalan Enrique Sánchez, María Pilar Pardo y Margarita Flores:

Estos sistemas se conocen en la literatura como adaptativos por su estrecha relación con la oferta ambiental, y por ser el resultado de un largo proceso histórico de observación, conocimiento y convivencia con los espacios naturales (2000: 90).

Desde el punto de vista de la relación de los seres humanos con el entorno, muchos de estos procesos de indagación propios de las comunidades indígenas tienen su lógica particular, están basados en una visión comunitaria de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dicha visión se encuentra vinculada, además, con la construcción, el desarrollo y revitalización de los procesos culturales desde la misma cotidianidad, y parten de las necesidades y saberes específicos de los mismos pueblos indígenas. Allí, de manera colectiva, crítica y propositiva, se aporta al quehacer político y organizativo, en la medida en que también se desarrollan actividades que contribuyen con la construcción de conciencia, de un pensamiento crítico-reflexivo, de otros modos de indagación y de diferentes formas de organización social.

En relación con lo anterior, las comunidades indígenas realizan constantes esfuerzos en la búsqueda del reconocimiento y respeto por sus conocimientos basados en la tradición cultural. A partir de tales esfuerzos se ha intentado reafirmar la diversidad cultural y étnica como un derecho fundamental nacional, de acuerdo con el mandato y con el espíritu de la Constitución de 1991. Allí se resalta la aceptación y el respeto a las diferentes visiones de mundo, la sociedad y la naturaleza de grupos étnicos y las comunidades locales.<sup>4</sup>

Sin embargo, los esfuerzos adelantados hasta el momento no han sido suficientes en la búsqueda de los objetivos propuestos; por ello, la necesidad de posibilitar espacios de reflexión orientados a intercambiar concepciones relacionadas con estos temas, que permitan revisar críticamente los discursos y las prácticas básicas de las sociedades occidentales modernas y las culturas indígenas. El gran reto que se presenta es armonizar el derecho a la particularidad cultural y étnica, sin que ello

4 Artículos 7, 10, 13, 19, 44, 54, 63, 68, 70, 72, 85, 86, 95, 246, 329, 333 (Constitución Política de Colombia, 1991).

vaya en contra de una sociedad multicultural y democrática. Considerar, por ejemplo, que

[...] el conocimiento y la investigación son procesos que se dan en todos los grupos humanos [...] resultado de las preguntas que los hombres de todos los tiempos y de todas las sociedades se han planteado y han tratado de resolver al indagar sobre sí mismos, sobre la naturaleza, y sobre la sociedad (Aristizábal, 2001: 3).

Aristizábal exige una labor interdisciplinaria profunda que escuche las voces de *los otros*, que trabaje conjuntamente con ellos y que tenga en cuenta los aportes de diferentes campos de conocimiento, como la filosofía, la pedagogía, la sociolingüística, la política, la antropología y la economía, etc.

El autor citado muestra, de manera sencilla y sucinta, que el conocimiento tradicional y local de los grupos étnicos y comunidades particulares parte de concepciones cosmogónicas del mundo diferentes a la occidental, es decir, que los conocimientos locales responden a otras lógicas. En la cosmovisión de las etnias, en la manera particular que tiene cada grupo humano y cada persona de entender el universo, en especial, la relación que hay entre la sociedad, el individuo y la naturaleza, y el sentido de su existencia, intervienen tanto las cosmologías de cada pueblo como su experiencia histórica y particular, en relación con el medio ambiente, con otras sociedades y con su propia sociedad (cf. Aristizábal, 2001). En estas cosmovisiones es posible encontrar modos de percibir la naturaleza de forma simbolizada y un alto sentido de pertenencia a un territorio y a una comunidad humana. En ese sentido, la Alianza Internacional de los Pueblos Indígenas y Tribales de los Bosques Tropicales plantea:

El conocimiento, para los Pueblos Indígenas, se basa en territorios particulares y, por lo tanto, es muy distinto. La relación colectiva con un territorio es lo

que nos une como pueblos distintos. Así pues, el conocimiento, el territorio y la identidad están interrelacionados. Por ello, el conocimiento no puede estar separado del medio ambiente humano y natural (citada en Sánchez, Pardo y Flores, 2000: 36).

Consideraciones similares se encuentran también en los diferentes Planes de Vida o planes de desarrollo comunitario de los pueblos indígenas:

En el contexto indígena, la tierra y los recursos naturales son concebidos como pilares fundamentales de nuestra cosmovisión, como partes integrantes de un sistema total donde con hombres, plantas y animales debemos establecer el equilibrio pacífico que se puede llamar armonía ecológica y orden cosmológico. se trata de un trípode: ordenamiento en la esfera cósmica, en la ecología y en la socioeconómica (Plan de vida de los pueblos guambianos, 1994: 143).

Todo esto implica, por tanto, la necesidad de una atención mucho más detallada, por parte de las universidades, a las formas en que cada cultura, no sólo la occidental, construye sus propias visiones y representaciones del mundo, de *los otros* y de sí mismos. Esto exigiría, además, poner en entredicho la idea tradicional y hartamente difundida de que el saber y el conocimiento occidentales son las únicas maneras de apresar el mundo para entenderlo, y considerar las formas de transmisión de los saberes ancestrales y de los procedimientos de descubrimiento de culturas no hegemónicas.

### **Importancia del conocimiento local**

Planteamientos feministas, de los estudios culturales y aportes como el de Aristizábal, entre otros (véanse Harding, 2000; Haraway, 1991; Giroux, 1998 y Aristizábal, 2001), coinciden en que el punto nodal es la problemática

de la relación entre saber y poder, y el reconocimiento a la importancia de los conocimientos situados y locales. Esto concuerda, además, con lo planteado por indígenas de diversos contextos del país, pues, según ellos, las prácticas reflexivas, en lo relacionado con el conocimiento, deben orientarse a satisfacer demandas del colectivo comunitario, donde, de por sí, el investigar debe cumplir con objetivos más precisos y menos pretenciosos académicamente. La exigencia es que, en estos espacios, la investigación no se debe basar en el sólo acto de contribuir con el conocimiento, pues, desde la perspectiva indígena, si la investigación aporta al conocimiento general, pero no toma una forma concreta en lo que se refiere a las demandas de la realidad comunitaria, de nada sirve. Así lo manifiestan, por ejemplo, las constantes apreciaciones de los mayores, referenciadas por los jóvenes:

Me perdonan, pero yo voy a decir una palabra, ustedes dicen cosa de estudio, que yo no sé, porque yo si sé que cuando indio es indio, usa pintura pa' pintar cara, habla idioma y si todo eso que dicen ustedes no ayuda a indio a querer pintar la cara y a hablar idioma, entonces nada de eso sirve pa' nada (Adulto mayor en asamblea entre estudiantes, líderes y miembros de la comunidad indígena urbana, del Cabildo Chibcariwak de Medellín, con motivo de la socialización del proyecto "Situación del estudiante indígena en contexto urbano". Medellín, febrero 10 de 2002).

En un sentido similar, Sánchez, Pardo y Flores sostienen que el conocimiento tradicional está enraizado en una forma particular de ver y de entender el mundo, la naturaleza y la vida social. Se trata de un conocimiento sistemático que "se fundamenta en sistemas de ordenamiento, clasificación y relación entre órdenes, especies y planos de la vida social y cultural" (2000: 73).

En el *Plan de vida del pueblo Cofán* se puede ver la crítica a esquemas que no responden a

una visión integral, cuando no hay equilibrio entre *condiciones* y *calidad* de vida:

Si se llega a inclinar por cualquiera de estas dos dimensiones el Plan de Vida sucumbe. Quedarse en las condiciones es caer en el activismo que lleva a la mecánica del hacer sin saber. No habrá desarrollo en términos de organización y autogestión. Quedarse en la calidad, tal como aquí se concibe, es caer en la especulación, en el saber sin hacer [...] (Comunidad indígena Cofán, 2000: 49).

Un aspecto a resaltar es que es común que las sociedades ancestrales se refieran más al pensamiento que al conocimiento. En el caso de los pueblos indígenas, el pensamiento designa tres campos significativos:

1. La facultad intelectual o acción mental.
2. El legado. Lo acostumbrado acá es la lectura de un texto cósmico, el cual se tiene como legado de los antepasados.
3. El ejercicio del pensamiento como manejo de energía, al concebir el movimiento y la espiritualidad en tal proceso (Sánchez, Pardo y Flores, 2000: 50).

La realidad, desde la cosmovisión indígena, está dada por un equilibrio económico, solidario y comunitario, en concordancia con los usos y costumbres. Acá se destaca un modelo de ser humano (con una valoración específica), relacionado con la trilogía *sociedad-naturaleza-espiritualidad*. Este aspecto es fundamental para una visión de la investigación y de las diversas prácticas educativas que, según los nuevos planteamientos pedagógicos, deben estar respaldadas por procesos investigativos que, en este caso, rescaten y fusionen adecuadamente las concepciones entre lo propio y lo ajeno, y estimulen la prevalencia de la subsistencia propia y colectiva, y no el enriquecimiento y acumulación de bienes materiales.

La investigación ha de ser vista, así, como una experiencia que no se limita a concebir el desa-

rollo como una "panacea" (Escobar, 1998), como un proceso en el que la tecnología y la ciencia fortalecen, de manera exclusiva, una visión puramente económica, deterioradora de la naturaleza y su diversidad. Entender, por ejemplo, que la concepción tradicional de "desarrollo", en estos contextos, depende de la comunidad referida, marcada por una concepción solidaria orientada hacia el cultivo de una vida cultural y espiritual como motor de una conciencia colectiva, requiere atender a las prácticas y formas de transmisión generacional de los valores ancestrales (medicina, educación, historia, idioma, entre otros).

### **Conocimiento tradicional, lenguaje y metáfora**

La oralidad, como medio privilegiado de comunicación y de transmisión del conocimiento de generación a generación, es un mecanismo importante que hay que destacar en el momento de referirnos a las prácticas de los diversos grupos indígenas tratados. Es por ello que autores como Aristizábal plantean la necesidad de tener en cuenta una gramática del entorno de cada cultura, para entender que

[... ] tal como el significado de una palabra sólo se entiende bien analizándola dentro del sistema lingüístico en el que se usa; igual sucede con la taxonomía y ordenamientos del mundo: las acciones de separar, ordenar, incluir a un grupo de seres en una categoría y no en otra (Aristizábal, 2001: 43).

Si con cada *juego de lenguaje* (Wittgenstein) se configura y se organiza un mundo de vida, entonces se vuelve determinante un espacio de reflexión sobre el uso del lenguaje en los pueblos indígenas y sobre el campo semántico que dichos lenguajes configuran.

Sabemos que romper con la interpretación que, por costumbre, se da del *otro* a partir de los propios parámetros y del propio horizon-

te de comprensión, no es una tarea fácil y para ello se requiere precisamente de la participación activa de los "sujetos investigados". El diálogo intercultural y la construcción de sentido que allí se dé, tiene que ser un asunto de mutua participación. Sólo así se vuelve posible un acercamiento más justo y equitativo a un mundo que Occidente ha interpretado, la mayoría de las veces, desde una perspectiva unidireccional y que ha creído entender al haberlo subsumido a su propia lógica.

La pretensión cartesiana de llegar a "ideas claras y distintas" y la radicalización de esta exigencia en el ámbito de la ciencia, llevó al olvido el hecho de que la comprensión del mundo es metafórica por excelencia y a la subvaloración discursiva del *otro*. En los contextos indígenas, entre los elementos que conforman el lenguaje natural, se destaca precisamente la *metáfora*, la cual es un instrumento de comunicación de finalidades heterogéneas, que no es reducible a la mera enunciación de hechos. La metáfora es, ante todo, un fenómeno léxico que se produce a nivel de la palabra, de acuerdo con su función nominativa. Ella es un instrumento psicológico-lingüístico mediante el cual se amplía y se estructura el conocimiento del mundo. La transferencia de significado, que se concibe básicamente como un desplazamiento de la referencia, puede presentar diversas modalidades. Espacios de reflexión y de reconstrucción de la historia, vivencia y reproducción de rituales, mitos, creencias, narraciones, chistes, y, en general, la dinamización de la historia oral se ven enriquecidos mediante el uso de la metáfora en las lenguas indígenas.

En las culturas Paez y Guambiana, por ejemplo, la música autóctona acompaña las mingas o trabajos comunitarios. En los ritos colectivos, como el refrescamiento de las varas de mando que maneja el Cabildo, la música asegura un buen gobierno; en las festividades colectivas por cosecha o matrimonio también está presente, así como en los espacios de re-

flexión colectiva, como congresos, asambleas, marchas, correrías. En todas estas ocasiones, la música asume una función y una presencia activa, avivando así con alegría el jolgorio comunitario y cobrando su significado comunicativo y educativo. Se trata de espacios de fuerte comunicación oral y de recreación de las formas tradicionales de enseñar y aprender para las nuevas generaciones (Ramos, 2002), que llevan a pensar en otras formas posibles de transmisión de la cultura.

Para los y las indígenas, esto significa también afrontar nuevos retos, como el de enriquecer más las formas de comunicación intercultural, de manera que puedan expresar libremente sus expectativas, esperanzas, emociones y contribuir así con la construcción de nuevas formas de sociedad y de pensamiento. El lenguaje es fundamental, pues, como lo dice Abadio Green:

No se trata solamente de que se hayan perdido uno o mil idiomas, se trata de que al proscribir ciertas lenguas, [se] impone, tolera o elimina todo un conjunto de realidades psíquicas, sociales y culturales no reproducibles. La desaparición de una lengua es equivalente a la comisión de genocidio psicológico de su comunidad hablante (1996: 4).

Conocer la visión de mundo, de realidad, de ser humano, de saber, de conocimiento significa, en primera medida, hacer un intento por comprender los pueblos indígenas a partir de sus contextos y especificidades propios. Ser equitativo con *el otro* implica "devolverle su voz" y establecer desde allí el diálogo intercultural.

### Objetivos

Se propuso como objetivo general de este proyecto indagar —con la participación de estudiantes indígenas de las Universidades de Antioquia y Tecnológica del Chocó, y estudiantes del Programa de Admisión Espe-

cial (PAES), de la Universidad Nacional de Bogotá, en diálogo con líderes indígenas, docentes y estudiantes no indígenas que trabajen en proyectos de investigación—, por el sentido y significado dados a conceptos básicos del argot investigativo y que se manejan en el ámbito universitario, como *ciencia, conocimiento, objeto-sujeto de conocimiento, saber, investigación, naturaleza, realidad, método, enseñanza y aprendizaje*, en comparación con los significados dados a estos conceptos u otros relacionados, por ancianos sabios, artesanos, botánicos, líderes y otros especialistas —mujeres y hombres— de los resguardos de donde proceden los y las estudiantes indígenas, para identificar solapamientos, continuidades y rupturas que puedan estar afectando los procesos académicos y comunitarios de la población universitaria indígena y, así, optimizar la relación entre las universidades y los pueblos indígenas del país.

Como objetivos específicos se plantearon:

1. Mediante entrevistas, diálogos, talleres de diseño de proyectos, observaciones en el aula y trabajo de campo, con miembros de la comunidad universitaria y de resguardos indígenas, explorar el sentido y significado dados a conceptos básicos del argot investigativo como *ciencia, conocimiento, objeto-sujeto de conocimiento, saber, investigación, naturaleza, realidad, método, enseñanza y aprendizaje*.
2. Analizar e interpretar dichos sentidos, en ambientes de diálogo y reflexión, con los y las participantes indígenas y no indígenas, tanto en las universidades como en los espacios comunitarios indígenas.
3. Identificar cercanías y distancias en la concepción de lo que es el *conocimiento* y la *investigación* entre los contextos de los participantes indígenas y no indígenas, que permitan enriquecer los procesos de formación de las jóvenes generaciones en ambos contextos, teniendo en cuenta cuestionamientos a los paradigmas occidenta-

les que se vienen haciendo desde la historia y la sociología crítica de la ciencia, como desde el pensar de los mismos pueblos indígenas.

4. Derivar propuestas que contribuyan a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la investigación de las y los estudiantes universitarios indígenas, así como del resto de estudiantes, y alimentar, de este modo, la reflexión sobre políticas de educación superior, de manera que reconozcan la diversidad cultural del país.

## Metodología

En el reciente Encuentro sobre Políticas de educación superior para pueblos indígenas de Colombia (Unesco *et al.*, 2003), representantes de los grupos étnicos allí presentes fueron enfáticos en cuestionar los métodos y el conocimiento generado por la academia *sobre* ellos, pues no ha sido realizado *con* ellos; o, más aún, en cuestionar cómo la universidad no ha potenciado que la investigación sea realizada *por* ellos. Lo anterior nos convocó a profundizar en metodologías participativas que permitieran el reconocimiento — como interlocutores válidos — de los miembros de las diversas comunidades de saberes que participan en un proyecto de investigación y una interacción continua entre los mismos, para que la generación de conocimiento surgiera de la planeación, análisis e interpretación conjunta de actividades. En especial, reconocer, como sugiere Mary Louise Pratt, que:

La academia de la metrópolis es una entre muchas posiciones desde las cuales se puede observar y reflexionar sobre [una realidad] [...] Lo importante y revelador, no es lo que los intelectuales de la metrópolis piensan sobre una situación, ni la manera como resolverían un debate, sino lo que los actores de la situación piensan, y su forma de resolver un debate [...] Los propios participantes deben generar el proceso y definir su significado (Pratt, 2001: 440-441).

Ello no significa caer en el reduccionismo binario "académicos" vs "participantes de las comunidades", sino generar espacios de reflexión "sobre la acción de académicos e intelectuales, los papeles que pueden jugar en luchas contra la desigualdad" (p. 445). Para Jesús Martín Barbero, no se trata de una oposición entre teoría y práctica, sino que el avance teórico, el componente investigativo, fecunde realmente la acción misma (Barbero, 1989).

## Enfoque

Esta investigación fue enfocada, entonces, desde una perspectiva cualitativa, ya que no se trataba de relacionar variables, sino de interpretar y comprender registros, observaciones, entrevistas y encuestas en relación al problema bajo estudio, y generar otras posibilidades de ser y de actuar (Bonilla y Rodríguez, 1997). El énfasis metodológico fue de corte participativo, pues, de acuerdo con Bonilla, esta aproximación permite que los sujetos investigados no sean tomados meramente como objetos de la investigación (Bonilla, 1998). Lo participativo implica una visión de sujeto que representa y simboliza su contexto a partir de sus percepciones, con comportamientos, conocimientos, actitudes y valores propios.

La aproximación cualitativa que abordamos se enmarca en la perspectiva epistemológica de la teoría crítica, la cual asume que las pretensiones de verdad están discursivamente situadas e implicadas en relaciones de poder, e invita al investigador o a la investigadora a enfocar su trabajo hacia una práctica transformadora que tienda hacia la superación de situaciones de opresión (Fals, 1985; Kincheloe y McLaren, 1994). Ello planteó la necesidad de deconstruir significados; es decir, exponer los significados ideológicos y políticos que circulan en el lenguaje y acciones de las personas, en especial, aquellos mensajes que conllevan prejuicios de índole racial, étnica, de género y clase (Schwandt, 1994). Cabe aquí mencionar los aportes desde la perspectiva feminis-

ta, la cual plantea que el investigador y la investigadora reconozcan que el lenguaje y la actividad de la persona que investiga y aquella que es estudiada deben ser interpretados teniendo en cuenta, a su vez, sus condiciones de género, biográficas, existenciales y de clase (Norman K. Denzin, *Symbolic interactionism and cultural studies*, 1992, citado en T. A. Schwandt, 1994).

Puesto que la realidad a estudiar en este proyecto estaba en permanente movimiento o construcción (el encuentro o choque entre maneras culturalmente distintas de concebir el conocimiento y la investigación), cada uno de los actores (docentes, personas expertas invitadas y estudiantes, indígenas y no indígenas), participó en calidad de coinvestigador/a. La interpretación reclamó, de todos los participantes, reconocer las intersecciones y cruzamientos con las percepciones, experiencias e interpretaciones de otros, en un esfuerzo común por dotar de sentido a la realidad que se describe, que no puede ser logrado sino a través de la comunicación o el diálogo. La comprensión de cualquier realidad, de acuerdo con Norman K. Denzin, sólo es posible cuando dos personas entran en una relación dialógica mutua. "Un observador externo no tiene lugar en este diálogo. Sólo participando en el diálogo es que puede accederse a la comprensión de una situación" (Denzin, 1997: 38).

### *Participantes*

- *Indígenas*. El proceso de indagación y reflexión propuesto en los objetivos se sugirió con la participación de ocho a dieciséis estudiantes indígenas, adscritos a programas de semilleros de investigación u otra actividad extracurricular similar, en cada una de las universidades involucradas:

Universidad de Antioquia (U de A); Universidad Nacional de Colombia (UN), Sede Bogotá, y Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH). Este grupo de estudiantes se integró en la investigación en sus diversas etapas, en especial, la recolección de información en sus comunidades de origen y el diseño de propuestas de investigación acorde con sus intereses y necesidades. La participación de estas universidades se debe a contactos realizados por la coordinadora del proyecto, durante un estudio previo sobre la situación de estudiantes indígenas universitarios,<sup>5</sup> con estudiantes y personal administrativo de estas universidades (indígenas y no indígenas), interesados en seguir profundizando sobre la problemática de la educación superior para pueblos indígenas.

A su vez, líderes de la Organización Indígena de Antioquia (OIA) y de la Organización Regional Embera Wounaan (OREWA), de Chocó, con quienes ya se venía dialogando en un proyecto anterior, aceptaron participar en las distintas etapas del proyecto, en particular, durante las discusiones y reflexiones derivadas del análisis de la información. Ambas organizaciones representan a los pueblos que habitan las regiones donde están localizadas dos de las universidades participantes (U de A y UTCH).<sup>6</sup> Para el caso de la UN, por la diversidad de procedencia de sus estudiantes, no se contó con la participación de una organización específica, sino que se realizaron consultas y diálogos con miembros de las comunidades u organizaciones de origen de los y las estudiantes participantes.

5 Véase nota 1.

6 La OREWA entró en crisis durante el tiempo de realización del proyecto (2004-2006), lo cual afectó de cierta manera la realización de actividades y el impacto del proyecto en esta región. Véanse artículos de Jimmy Cabrera y Walter Mecha, en este volumen.

¿Por qué la realización de este estudio?

- *No indígenas*. Se convocó a estudiantes no indígenas, preferiblemente de semilleros de investigación o experiencias afines, para que se vincularan al proyecto y colaboraran en labores de recolección de la información en el contexto universitario, así como en el análisis e interpretación y reflexiones conjuntas con los y las estudiantes indígenas. Esto se logró principalmente en la U de A, por avances en la conformación de equipos interculturales del Grupo de Investigación Diverser (en Pedagogía y Diversidad Cultural) (Facultad de Educación, U de A), instancia coordinadora del proyecto.

El proceso de indagación en cada universidad contó con la participación y el apoyo humano y logístico de los Grupos de Investigación Diverser, Programa PAES (Vicerrectoría Académica, UN, Bogotá) y Vicerrectoría de Investigaciones (UTCH).

En las distintas etapas del proceso se invitó a la reflexión a expertos universitarios en el campo de los estudios sociales de la ciencia y metodologías de la investigación.

### *Descripción del contexto*

En Colombia hay una población de 800 mil indígenas aproximadamente, que representa el 2% de la población nacional (cerca de 42 millones de habitantes), distribuida en 89 pueblos que hablan 64 lenguas diversas (OIA, 2003). La población estudiantil indígena en la UN y la U de A ha crecido en la última década: pasó de menos de quince estudiantes, a 600 y 300 estudiantes, respectivamente, al momento de iniciación de este estudio (en relación con una población total de 50 mil y 25 mil estudiantes, respectivamente). Lo anterior es producto de acuerdos de admisión especial que ha facilitado su ingreso. Dicha población proviene de diversos grupos étnicos, localizados en distintas regiones de la geografía nacional. Así, a estas universidades llegan estudiantes ingas del Putumayo, wayúu

de la Guajira, sikuane del Meta o zenú de Córdoba. En la UTCH, por las características de aislamiento geográfico de la región, la mayoría de los estudiantes son del grupo étnico Embera y no llegan a un número de diez para una población total de seis mil estudiantes.

Además de los acuerdos de admisión especial, la U de A y la UN tienen pocos programas de apoyo y acompañamiento (desarrollo de proyectos comunitarios y *mingas* de pensamiento por el Programa PAES de la UN, Bogotá; Semillero de Investigación Indígena, en la U de A). En la UTCH, en cambio, no se había planteado un proceso de atención integral y pertinente a sus estudiantes indígenas hasta la realización de un primer proyecto apoyado por Colciencias y realizado entre los años 2002-2004 (véase Sierra *et al.*, 2004). Con este segundo proyecto se espera fortalecer la iniciativa de atender de manera más adecuada a esta población, mediante la creación y consolidación del Semillero de Estudiantes Indígenas, con apoyo de la OREWA. Para ello se invitarían a algunos/as estudiantes indígenas de otras universidades y establecimientos de educación secundaria localizados en Quibdó, por el reducido número de estos estudiantes en la UTCH.

### *Procedimientos*

Para la recolección, análisis e interpretación de la información se emplearon varias estrategias, entre ellas, encuestas, entrevistas individuales y grupales, observaciones en el campus universitario y visitas a los resguardos, conversatorios, talleres, historias orales, buscando contar con una diversidad de fuentes de información e investigadores/as (en particular, involucrar a los mismos estudiantes indígenas, para mayor riqueza y significado del estudio).

Se complementó la información con revisión de documentación de las organizaciones indígenas participantes y las universidades, y

se consultaron, además, discusiones sobre la problemática de la enseñanza de la investigación en la educación superior y diferentes paradigmas sobre el conocimiento que se adelantan en otras latitudes.

### *Fases de la investigación*

- Fase 1 (Duración: 4 meses). Consolidación de los equipos de investigación con participantes indígenas y no indígenas (convocatoria de estudiantes y talleres formativos) en cada universidad participante. Revisión de literatura. Preparación de guías para la recolección de la información (encuestas, entrevistas, guías de observación y trabajo de campo, revisión documental, entre otros). Socialización del proyecto en las comunidades de origen de los participantes indígenas.
- Fase 2 (6 meses). Realización de entrevistas y conversatorios, tanto en cada universidad como en visitas a los resguardos indígenas. Exploración de preguntas y problemas de investigación de interés para las comunidades. Transcripción de la información. Clasificación y categorización.
- Fase 3 (4 meses). Análisis e interpretación. En seminarios-talleres de reflexión, con asesores o expertos indígenas y no indígenas, se dio sentido a la información obtenida. Se programó un encuentro regional con los y las participantes de las tres universidades para, en talleres de reflexión y discusión, lograr la participación de los diversos actores (estudiantes, docentes, autoridades indígenas) en el proceso de construcción de sentido o interpretación de la información. De allí se derivarían propuestas que enriquecieran los procesos formativos en investigación que reciben tanto estudiantes indígenas como no indígenas.
- Fase 4 (4 meses). Sistematización, escritura final y socialización mediante eventos (foros, talleres, conversatorios) relacionados

con las necesidades, demandas y perspectivas que emergieron del estudio y den cuenta de las preguntas planteadas. Estos eventos fueron programados en las universidades, organizaciones y comunidades de los y las estudiantes indígenas participantes.

### *Procesamiento y análisis de la información*

En la metodología, fue objetivo central considerar una gama de experiencias y producción epistemológica que vienen avanzando los pueblos indígenas en sus propios procesos de indagación. Entre ellos, la perspectiva sistémica:

[...] el principio de que la vida en su totalidad es un conjunto minuciosamente articulado en todos sus niveles y manifestaciones. Este principio reconocido por la ciencia actual, plantea que la vida en sus diversas formas es sólo la manifestación variada de un sistema en el que cada una de las partes sólo puede ser entendida y explicada en función del todo (Aristizábal, 2001: 78-79).

Desde la llamada *investigación académica*, este proyecto se apoyó en perspectivas críticas contemporáneas de investigación cualitativa, que parten del presupuesto de que la realidad social es socialmente construida, lo que significa que quien conoce es, a la vez, sujeto y actor (Guba y Lincoln, 1994; Schwandt, 1994). *Conocer* significa, entonces, interactuar de manera más consciente en el mundo, y esta interacción consciente genera nuevas realidades. Ello implica considerar estrategias inductivas, a partir de las cuales el equipo de participantes es quien construye conceptos e hipótesis, mediante un análisis comparativo constante (Glesne y Peshkin, 1992: 19). Estas perspectivas se plantean en oposición a la aproximación positivista-deductiva dominante, cuyo enfoque es la verificación y que define a priori conceptos e hipótesis a partir de los datos, para desarrollar así nueva teoría, desligada del sujeto que conoce.

¿Por qué la realización de este estudio?

## Consideraciones éticas

En la propuesta inicial, se planteó lo siguiente:

Se tendrá en cuenta lo establecido por el Ministerio de Salud, en la Resolución 008430 de octubre de 1993, en lo referente a investigaciones con seres humanos. Esta investigación se clasifica como: "Investigaciones con riesgo mínimo, dado que la población en estudio no será sometida a pruebas" (Artículo 11). Se socializará la propuesta a las autoridades indígenas o institucionales correspondientes y se contará con su autorización y de otras personas participantes previa a la recolección de los datos. Se guardará la privacidad de las personas participantes y/o de cualquier otra fuente de información, mediante el uso de seudónimos, a excepción de la voluntad expresa de que sus nombres aparezcan en los informes finales. Se tendrá sumo cuidado para que la información resultante no conduzca a medidas administrativas que afecten la estabilidad de un/a participante, esto tanto para las organizaciones indígenas o institucionales como para las diversas instancias universitarias.<sup>7</sup>

La preocupación por la responsabilidad ética en el proceso de recolección, análisis y divulgación de la información fue parte vital de todo el proceso y en los distintos artículos se podrá observar lo delicado del proceso de establecer confianza entre comunidades y estudiantes, así éstos fueran indígenas, por las desafortunadas experiencias previas de apropiación del saber indígena con fines individuales o comerciales, por visitantes con formación académica o investigadores de estas instituciones.

## Referencias biblio y cibergráficas

Aguirre Lisch, Daniel Guillermo, ed., 1999, *Culturas, lenguas y educación*, Barranquilla, Universidad del Atlántico, Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes e Instituto Colombiano de Antropología.

Aristizábal Giraldo, Silvio, 2001, *Conocimiento local y diversidad étnica y cultural*, Bogotá, Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y Educativas, Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD.

Barbero, Jesús Martín, 1989, "No hay posibilidad de ser fiel a la identidad sin transformarla", *Pre-Textos. Conversaciones sobre las comunicaciones y sus contextos*, Cali, Universidad del Valle, pp. 41-61.

Bonfill Batalla, Guillermo, 1992, "Por la diversidad del futuro", *Revista Winay Marka*, Barcelona, Oficina de Suport al Moviment Indi, núm. 12.

Bonilla Castro, Elssy, 1998, "Formación de investigadores jóvenes y desarrollo del reto para un país al filo de la oportunidad", en: Elssy Bonilla Castro, ed., *Formación de investigadores: estudios sociales y propuestas de futuro*, Bogotá, Colciencias, Tercer Mundo, pp. 3-10.

Bonilla Castro, Elssy y Penélope Rodríguez Sehk, 1997, *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*, Bogotá, Universidad de los Andes (Uniandes), Norma.

Comunidad indígena Cofán, 2000, *Plan de vida del pueblo Cofán y cabildos indígenas del Valle del Guamuez y San Miguel, Putumayo*, Bogotá, Fundación Zio-A'I, Unión de Sabiduría.

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), 2003, "Procesos de educación superior, un camino de autonomía y convivencia intercultural", Graciela Bolaños, Avelina Pancho y Socorro Manios, eds., del Programa de Educación Bilingüe, Ponencia presentada al Encuentro de Políticas de educación superior para los pueblos indígenas de Colombia, Cali, 24 y 25 de abril.

7 En: propuesta original para el estudio "Conocimiento e investigación en contextos indígenas y universitarios: hacia una pedagogía de la investigación que reconozca la diversidad cultural"; véase nota \*.

- Constitución Política de Colombia, 1991, (con reformas hasta el año 2005), *Georgetown University Political Database of the Americas*, [en línea], 1995, disponible en: <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/col91.html>, consulta: 25 de julio de 2007.
- Cudd, Ann, 2000, "Multiculturalism as a Cognitive Virtue of Scientific Practice", en: Uma Narayan y Sandra Harding, eds., *Philosophy for a Multicultural, Postcolonial, and Feminist World*, Bloomington, IN, Indiana University Press, pp. 299-317.
- Denzin, Norman K., 1997, *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Denzin, Norman K. e Yvonna S. Lincoln, eds., 1994, *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA., Sage Publications, pp. 138-157.
- Escobar, Arturo, 1998, *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*, Bogotá, Norma.
- \_, 1999, *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*, Bogotá, ICAN, CEREC.
- Fals Borda, Orlando, 1985, *Conocimiento y poder popular*, Bogotá, Siglo XXI.
- Feyerabend, Paul K., 1985, *Cómo defender a la sociedad contra la ciencia*, traducido del inglés por Alberto Helena, Madrid, Siglo XXI.
- Geertz, Clifford, 1994, *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Paidós.
- Giroux, Henry A., 1998, "Trabajo sobre estudios culturales en escuelas de magisterio", en: Joyce E. Canaan y Debbie Epstein, eds., *Una cuestión de disciplina: pedagogía y poder en los estudios culturales*, Barcelona, Paidós, pp. 47-64.
- Glesne, Corrine y Alan Peshkin, 1992, *Becoming Qualitative Researchers: An introduction*, Nueva York, Longman.
- Green, Abadio, 1996, "Queremos retomar la palabra", *Interacción. Revista de Comunicación Educativa*, Bogotá, núm. 10.
- Guba, Egon G. e Yvonna S. Lincoln, 1994, "Competing Paradigms in Qualitative Research", en: Norman Denzin e Yvonna S. Lincoln, eds., *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, pp. 105-117.
- Haraway, Donna, 1991, *Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature*, Nueva York, Free Association Books.
- Harding, Sandra, 2000, "Gender, Development, and Post-Enlightenment Philosophies of Science", en: Uma Narayan y Sandra Harding, eds., *Philosophy for a Multicultural, Postcolonial, and Feminist World*, Bloomington, IN, Indiana University Press, pp. 240-261.
- Kincheloe, Joe L. y Peter L. McLaren, 1994, "Rethinking Critical Theory and Qualitative Research", en: Lander, Edgardo, ed., 2000, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires, CLACSO-Unesco.
- Lévi-Strauss, Claude, 1964, *El pensamiento salvaje*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Nieto Olarte, Mauricio, 1995, "Poder y conocimiento científico: nuevas tendencias en historiografía de la ciencia", *Historia crítica*, Bogotá, Universidad de los Andes, núm. 10, pp. 3-13.
- \_, 2001, *Remedios para el imperio: historia natural y la apropiación del Nuevo Mundo*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Olivé, León, comp., 1988, *Racionalidad. Ensayos sobre la racionalidad en ética y política, ciencia y tecnología*, México, Siglo XXI.
- Olivé, León, 2000, *El bien, el mal y la razón: facetas de la ciencia y la tecnología*, México, Paidós, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Organización Indígena de Antioquia (OIA), informe de trabajo interno, 2003.
- Pancho, Avelina et al., 2005, *Educación superior indígena en Colombia: una apuesta de futuro y esperanza*, Cali, Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Instituto Internacional para la Educación Superior

¿Por qué la realización de este estudio?

en América Latina y el Caribe (IESALC), de la Unesco, Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) y Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Plan de vida de los pueblos guambianos, *Cabildo, taitas y comisión de trabajo del Pueblo Guambiano*, Silvia-Cauca, Pueblo Guambiano, 1994, p. 143.

Pratt, Mary Louise, 1997, *Ojos imperiales: literatura de viajes y transculturación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

\_, 2001, "¿Hacia dónde? ¿Y luego?", en: Arturo Escobar, Sonia Álvarez y Evelina Dagnino, eds., *Política cultural y cultura política*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), Taurus, pp. 440-441.

Ramos, Abelardo, 2002, "Proceso de revitalización de las lenguas indígenas del departamento del Cauca", en: María Trillos Amaya, comp., *Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales*, Barranquilla, Universidad del Atlántico, Instituto Caro y Cuervo, pp. 185-193.

Sánchez, Enrique, María Pilar Pardo y Margarita Flores, 2000, *Protección del conocimiento tradicional*, Bogotá, Instituto Alexander von Humboldt.

Schwandt, Thomas A., 1994, "Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry", en: Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln, eds., *Hand-*

*book of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA., Sage Publications, pp. 118-137.

Sierra, Zayda et al., 2004, *Voces indígenas universitarias: expectativas, realidades y sueños*, Medellín, Colciencias, Grupo Diverser-Universidad de Antioquia, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y otras entidades.

Trillos Amaya, María, comp., 2002, *Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales*, Barranquilla, Universidad del Atlántico, Instituto Caro y Cuervo, Unesco et al., 2003, *Políticas de Educación Superior para Pueblos Indígenas de Colombia*, Cali, Unesco, Asociación Colombiana de Universidades (Ascun), Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Universidad de San Buenaventura, 24 y 25 de abril.

Unesco/IESALC, 2003, *La educación superior indígena en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), de la Unesco.

Wulf, Christoph, 1996, "El Otro. Perspectivas de la educación intercultural", en: Ursula Klesing-Rempel, comp., *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, México, Plaza y Valdés, S. A. de C. V.

## Referencia

Colectivo intercultural, "¿Por qué la realización de este estudio?", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xix, núm. 49, (septiembre - diciembre), 2007, pp. 21-38.

Original recibido: Julio de 2007

Aceptado: Agosto de 2007

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.