

"Saberes profanados": reflexiones en torno a la investigación social en el seno del diálogo intercultural

Gustavo López Rozo*



Resumen

"Saberes profanados": reflexiones en torno a la investigación social en el seno del diálogo intercultural

"profaned knowledge": reflections regarding the social investigation at the center of intercultural dialogue

Este texto describe la "colonialidad pedagógica" como el predominio de las epistemologías racistas y eurocéntricas en el currículo y la vida de nuestras instituciones educativas. Señala que una parte central del proceso de descolonización de la universidad colombiana es la transformación de las prácticas investigativas inspiradas en las lógicas mercantiles del saqueo y la depredación.

Abstract

This text describes the "pedagogical coloniality" as the predominance of racist and Eurocentric epistemologies in the curriculum and the life of our educational institutions. It points out that a central part of the decolonization process of Colombian Universities is the transformation of investigative practices inspired in the mercantile logics of plunder and predation.

Résumé

Ce texte décrit le "colonialisme pédagogique" comme la prédominance des épistémologies racistes et eurocentriques dans le curriculum et la vie de nos institutions éducatives. Il montre qu'une partie essentielle du processus de décolonisation de l'université colombienne est la transformation des pratiques de recherche inspirées des logiques commerciales du sac et la prédation.

Palabras clave

Colonialidad del saber, colonialidad pedagógica, epistemologías racistas y eurocéntricas, descolonización de la universidad, interculturalidad, universidad, investigación social.

Coloniality of knowledge, pedagogical coloniality, eurocentric and racist epistemologies, decolonization of universities, interculturality, university, social investigation

* Licenciado en Filosofía e investigador asociado del Grupo de Investigación Diverser (en Pedagogía y Diversidad Cultural), de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Quiero agradecer a todo el colectivo de trabajo del proyecto "Concepciones sobre conocimiento e investigación en contextos universitarios y contextos indígenas. Hacia una pedagogía de la investigación que reconozca la diversidad cultural" — auspiciado por Colciencias y la Universidad de Antioquia, con participación de la Organización Indígena de Antioquia, la Universidad Nacional, Sede Bogotá, y la Universidad Tecnológica del Chocó— por sus testimonio y reflexiones, que constituyen la esencia del presente artículo. Agradezco muy especialmente la colaboración del licenciado Edwin Tamayo, así como las orientaciones críticas de la profesora Zayda Sierra.
E-mail: glopezrozo@yahoo.es.

[...] Ahí es donde vuelve mi pregunta:
cómo hacer entonces,
cómo profundizar mi pensamiento
y decir que nosotros somos así,
nuestras raíces son así,
son esto[...],
reconocerme que soy embera
pero también reconocer al otro
y establecer una relación de igualdad

Guzmán Cáisamo, líder del pueblo Embera

El título de este texto sigue muy de cerca el de *Tierra profanada* (ONIC, Cecoin y GhK, 1995), un importante esfuerzo documental y cartográfico que presenta los grandes proyectos madereros, carreteables, hidroeléctricos y de explotación minera en los territorios indígenas colombianos, mostrando el carácter occidental etnocéntrico de los planes y estrategias estatales de desarrollo, y la urgencia de concertar políticas que busquen la conservación de los recursos naturales y la protección de los sistemas étnicos y culturales del país. Parte fundamental de este derrotero reposa, según sus editores, en el reconocimiento pleno de los sistemas locales de conocimiento y en una revaloración del "acervo etnobiológico" que han desarrollado las comunidades en su milenario ideal de relacionamiento armónico con la "Madre Tierra".

En esta línea, pretendo señalar que la triada *universidad-investigación-desarrollo*, aceptada casi sin reparos en el país, debe ser pensada en relación con la interpelación que los diversos sectores y movimientos sociales le han hecho a la universidad colombiana en general y a la universidad pública en particular, reclamándola como institución de saber y acción social. Quisiera sugerir también que este llamado de los movimientos sociales al mundo universitario constituye, en el caso específico de las comunidades y las organizaciones in-

dígenas y afrocolombianas, una solicitud explícita para que esta institución atienda reflexivamente las frecuentes denuncias que se han venido realizando sobre su influencia desarticuladora en la vida de las comunidades y para que se adhiera a las luchas de los pueblos por la defensa de sus territorios y culturas.

En este texto presento diversos testimonios de líderes, intelectuales y estudiantes indígenas y afrocolombianos, que sirven para contornear estas críticas a la investigación universitaria y para vislumbrar el lugar que la investigación social podría ocupar en el seno de la *interculturalidad epistémica*, entendida como un diálogo simétrico de saberes en el marco del encuentro equitativo entre culturas diversas. Con este propósito, retomo diversas reflexiones desarrolladas en distintos eventos académicos que han enriquecido el proyecto "Concepciones sobre conocimiento e investigación en contextos universitarios y contextos indígenas. Hacia una pedagogía de la investigación que reconozca la diversidad cultural",¹ que hace parte de un conjunto de iniciativas dirigidas a nutrir el diálogo intercultural que la Organización Indígena de Antioquia (OIA) y el Grupo de Investigación Diverser (en Pedagogía y Diversidad Cultural), de la Universidad de Antioquia, han venido construyendo en los últimos años.

1 Auspiciado por el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología "Francisco José de Caldas" (Colciencias) y la Universidad de Antioquia (2004-2006).

Construyendo la noción de "interculturalidad"

Uno de los aspectos centrales del trabajo del Grupo de Investigación Diverser, a lo largo de estos seis años de fundación y consolidación, ha sido la preocupación constante por la escuela, la formación de maestros y maestras, y el currículo. Es por esto que ante la persistencia de las expresiones de racismo, clasismo, sexismo y homofobia en las instituciones educativas (Sierra Rodríguez y López, 2005), los miembros del grupo han planteado con insistencia dos preguntas simples de gran poder reflexivo: ¿por qué la escuela es como es? y ¿qué hacer para que la escuela sea diferente?

Debido a un trabajo conjunto con las comunidades y las organizaciones indígenas y otras fuerzas vivas de la sociedad colombiana, estos interrogantes nodales se han multiplicado en preguntas muy variadas sobre la realidad nacional. Se ha pasado así de una búsqueda inicial por el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en la escuela, a una reflexión sobre "la educación y el país que queremos", tratando de comprender cómo se configura la realidad nacional a través de la *apropiación* (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997) de lo moderno-colonial.

En este sentido, han sido vitales los conocimientos aportados por las comunidades y las organizaciones indígenas y afrocolombianas, así como las contribuciones críticas de las ciencias sociales (en particular, de los estudios sociales de la ciencia) y de otros campos transdisciplinarios de conocimiento, como el feminismo y los estudios culturales latinoamericanos, para poner en discusión nociones como "ciencia" (Nieto, 1996) y "desarrollo" (Escobar, 1998), centrales tanto para la institución

universitaria como para la construcción de la interculturalidad, en la cual son vitales las preguntas sobre cuál desarrollo, cuáles conocimientos y cuál investigación queremos y necesitamos.

Estos múltiples y variados esfuerzos pedagógicos y reflexivos se recogen bajo la noción de "interculturalidad", mostrando que no se trata sólo del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural ("multiculturalidad"), sino de un "proyecto social en marcha", que requiere de la participación equitativa de los diversos mundos culturales involucrados (Sierra y Runge). Como *interculturalidad crítica*, este proyecto reconoce la necesidad de superar las estructuras coloniales aún vigentes en nuestro contexto social latinoamericano (Walsh, 2002), y como *interculturalidad* en sentido amplio, sugiere que las diferencias étnico-raciales, propias de la estructura moderno-colonial, sólo han sido posibles con la concurrencia de las imágenes de abyección² que de la infancia y lo femenino proyecta la ideología patriarcal sobre el mundo colonizado.

Para las comunidades, el carácter dialógico de la interculturalidad, comprendida como restitución de las escisiones centenarias entre el mundo universitario y los pueblos ancestrales, requiere en primera instancia de un prudente acercamiento de las partes, en el cual todas las voces y las tradiciones culturales sean escuchadas y puedan expresarse con autoridad en un marco de igualdad de saberes en el cual se reconozcan las *epistemologías locales*, entendidas como:

Esa forma particular que tienen estas comunidades, estos grupos étnicos de relacionarse entre sí mismos y relacionarse con la naturaleza, que es lo que nos lleva a veces a intentar hablar de

2 Judith Butler refiere el término "abyección" a su etimología latina *ab-jectio*, para definirlo como "la acción de arrojar fuera, desechar, excluir" (Butler, 2002). En este caso hago alusión a los modos de feminización e infantilización del colonizado, para representarlo en términos de inferioridad cultural y someterlo a procesos de conquista y exterminio. Véase también Todorov (1999).

algo así como unas ecosofías planteadas, unas ecosofías como un resultado de ese convivir, ese estar muy próximos al oikos, a la naturaleza, a esa interrelación que existe entre el hombre, las plantas, los animales, en todos los proyectos de vida, en todas las formas de ser de estas comunidades que no deben desligarse de esto (Sergio Mosquera, en: Grupo de Investigación Diverser, 2003).³

Este encuentro intercultural en equidad tendría el potencial de propiciar, entre los grupos concurrentes, un enriquecimiento recíproco, al permitirle a la universidad entrar en contacto con un mundo de gran riqueza cognitiva y organizativa, y al ofrecerle al mundo indígena un espacio para pensarse en relación con el Otro, conociendo, como señala Abadio Green:

[...] el rostro de los conocimientos que nos han enseñado [...] el rostro de las matemáticas, porque en esa medida yo voy a mirar las diferencias que existen entre el mundo matemático del tulle y el mundo matemático del Occidente y cómo entre estos se conversa, se dialoga, para poder que haya interculturalidad (Abadio Green, en: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2004b).⁴

El rostro de Occidente

Según Edgardo Lander, tanto la modernidad como la organización colonial del mundo tienen su origen en la conquista de América y constituyen dos caras de la misma moneda (Lander, 2000). Revisar la modernidad se configura como el proceso mediante el cual Europa se interpreta como la vanguardia y cima evolutiva del mundo, al tiempo que descalifica el mundo colonizado, atribuyéndole un lugar marginal en el sistema-mundo moder-

no. Este orden se sustenta, según Lander, en una "construcción colonial de saberes" que se soporta en la ideología liberal del individuo y los derechos universales. En una dirección semejante, Santiago Castro-Gómez afirma que en la conformación del sistema-mundo-capitalista fue central el "proyecto de gobernabilidad" (propio de la instancia moderna del Estado-nación), en cuyo desarrollo fue vital el predominio del pensamiento científico-técnico y la consecuente negación de los saberes no hegemónicos, mediante el ejercicio de la "violencia epistémica" (Castro-Gómez, 2000).

Estos autores muestran, de manera patente, el nexo entre ciencia, modernidad y colonialidad que Catherine Walsh denomina *geopolíticas del conocimiento* (2004b), entendidas como la organización y funcionamiento del conocimiento a partir de centros de poder y regiones subordinadas, que persiste en la ideología neoliberal globalizada contemporánea. A este orden colonial del conocimiento, Walsh opone la idea de la generación del *conocimiento en marcha* (2001), tal y como puede verse en la actividad política de los movimientos sociales ecuatorianos, alejado del estatismo de la *monocultura del saber* (Walsh, 2004a) de las instituciones universitarias latinoamericanas.

El poder colonial, expresado como colonialidad epistémica, adquiere en el contexto social del país un carácter de apropiación y producción subalterna del conocimiento, mediante la invisibilización de los conocimientos locales, descalificados como no científicos. Esta búsqueda permanente de referentes epistémicos foráneos determina la *colonialidad del ser* (Walsh, 2004a) e inspira políticas de negación y exterminio contra las expresiones culturales no hegemónicas, afectadas por una herida histórica que se renueva con la persistencia contemporánea de la violencia colonial:

3 Historiador afrocolombiano de la Universidad Tecnológica del Chocó.

4 Líder del pueblo Kuna Tule de Panamá, presidente de la Organización Indígena de Antioquia (2000-2004).

[...] cuando hablamos de lo propio, en lo propio está lo indígena, porque llega la Iglesia y lo que hace es que el conocimiento se queda por debajo. Entonces, por ejemplo, la ausencia de los rituales, los rituales se pierden. Hablaba yo ayer de que los bastones de los jaibaná fueron quemados por la madre Laura [...]. Yo por eso digo que la parte de la Iglesia católica cumplió un papel desastroso en la vida de los pueblos indígenas [...]. Está diluido lo propio; entonces, ¿cómo podemos hablar de lo propio si no lo hay?, o sea, reencontrar nuevamente esas raíces es una cosa dolorosa (Abadio Green, en: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2004b).

Esta *colonialidad del ser* opera como la encarnación (en los pueblos subalternizados) de la ideología de abyección del colonizador contra el colonizado y adquiere la forma de un dispositivo de *vergüenza cultural* que pone en crisis los sistemas locales de conocimiento, afectando el tejido social comunitario y obstaculizando el diálogo intercultural, que requiere la apropiación de los saberes del Otro bajo la premisa del cultivo y el respeto del pensamiento propio:

Entonces, yo creo, hoy los pueblos indígenas le queremos apostar a eso, de que realmente nos formemos con una mentalidad integral, [superar] el problema que tenemos nosotros, la mayoría de los pueblos indígenas, que es la *vergüenza cultural*. Eso es lo que nos está generando mucha crisis a nivel nacional en Colombia y en entornos regionales: creo que ese es el virus que se llama, que lo hemos denominado *vergüenza cultural*, [que] no nos ha dejado avanzar de verdad, apropiarnos de todas estas realidades y estas posibilidades que tenemos (Guzmán Cáisamo, en: Grupo de Investigación Diverser, 2003).⁵

La *colonialidad del ser* se despliega como un efecto permanente y retroactivo del poder colonial, determinando la historia nacional actual. Abadio Green, a propósito de la vigencia de estas inequidades culturales, señala que "aunque la Iglesia haya cambiado la postura, lo que hicieron en la historia, hoy lo estamos evidenciando palpablemente" (Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2004b). En este sentido, las múltiples expresiones contemporáneas de racismo, clasismo, sexismo y homofobia, presentes en las instituciones educativas y en la sociedad colombiana mayoritaria en general, no son sólo incongruencias coyunturales en el camino hacia la configuración de una sociedad multicultural —según el ideal pluralista de la Constitución Política de 1991—, sino la pervivencia de ese orden colonial que, según Walter Mignolo, se expresa como violencia y diferencia colonial étnico-racial (2000).

En este orden de ideas, la educación aparece como un tema importante en estos debates sobre la política, la epistemología, la ontología y la pedagogía del orden colonial, ya que desde la conquista española ha sido el medio y el motor privilegiado de este poder. Consecuentemente, la escuela se convierte en el punto nuclear de la crítica a los poderes arbitrarios de la modernidad y en el punto de partida para pensar "la escuela que queremos", en el marco del proyecto de descolonización de las nuevas generaciones:

Eso es lo que nos ha llevado a replantear precisamente nuestra postura, nuestra mirada, pensando en la nueva generación, porque es que los que ya somos —como alguna vez hablábamos—, ya tenemos en nuestras mentes un pocotón de virus y para poder limpiarlo habría que someternos [a] dos meses de terapia de curas, baños, plantas medicinales (Guzmán Cáisamo, en: Grupo de Investigación Diverser, 2003).

5 Líder del pueblo Embera Dóbida, Resguardo Catrú, Alto Baudó, Chocó, y rector del Instituto Departamental para la Educación Indígena, adscrito a la OIA.

La escuela que tenemos y la escuela que queremos

Enrique Dussel considera que la superación de la modernidad requiere, de parte de las víctimas, el enjuiciamiento de la "modernidad culpable", mediante su reconocimiento como "víctimas inocentes" de un acto irracional perpetrado en nombre de la razón (Dussel, 2000). Este acto irracional al que hace referencia Dussel se expresa sistemáticamente en América como la imposición, desde la evangelización encomendera, de un proceso radical de "occidentalización" y "homogenización" de la vida de los pueblos indígenas (López, 2004), y la destrucción de las espiritualidades y tradiciones locales (Reyez, 2004).

La época republicana bien puede considerarse como la continuación de esta tradición colonial. La labor del "grupo cultural" de los ilustrados se mantuvo, según Silva, en los límites propios de la ilustración europea y de la mentalidad colonial étnico-racial de la sociedad neogranadina (Silva, 2002), mientras que el proceso independentista, ambiguamente esbozado en la actividad ilustrada local de finales del siglo XVIII (Silva, 2004), estuvo fuertemente influenciado por las reformas borbónicas, determinantes en la vida nacional mediante la formación de las élites locales (Bidegain, 2004).

Esta herencia colonial marca, sobre todo a partir de 1821 (año de la primera Constitución Política del país), el surgimiento de la instrucción pública en Colombia. Influye también en el desarrollo de lo que Axel Rojas y Elizabeth Castillo llaman la "educación estatal ofrecida a las comunidades indígenas y afrocolombianas" (Rojas y Castillo, 2005). Según ellos, mientras el período colonizador-evangelizador operó como dispositivo "educativo-civilizador", el período republicano se

caracterizó por ser una etapa de "integracionismo escolar", liderada por la actividad misionarial de la Iglesia católica, quien a través de la administración de sacramentos, el trabajo de los maestros itinerantes, la fundación de escuelas, hospicios y orfanatos, desarrolló una tarea de "colonización" y "cristianización" de los llamados "territorios nacionales". En su opinión, este modelo de "Iglesia docente" permaneció como estrategia asimilacionista del Estado-nación durante todo el período modernizador de la década del sesenta, hasta la "etapa de los derechos étnicos" y la oficialización e institucionalización de la "etnoeducación", precedidas por las luchas, en las décadas del sesenta y del setenta, de los pueblos indígenas y afrocolombianos, actualmente enfocados en la búsqueda de la autonomía pedagógica y administrativa de una "educación propia".

El sistema educativo colombiano, heredero de la modernidad colonial, opera de manera consecuente en los contextos indígenas con un enorme poder desarticulador. Su influjo es notorio por medio de los maestros y las maestras indígenas y no indígenas laboralmente activos en los contextos comunitarios, cuya formación occidental arraigada se convierte con frecuencia en un obstáculo para los procesos de recuperación de la cultura:

Hoy hay una crisis general en el Cauca y hoy algunos pueblos están diciendo: "vamos a tomar una decisión autónoma de orientar la educación propia, así el gobierno no esté de acuerdo, los maestros no estén de acuerdo, pero vamos a tomar la decisión". Porque uno de los problemas grandes que tenemos es que los maestros les están diciendo muchas mentiras a los niños y los están haciendo pensar lo que no es (Avelina Pancho, en: Grupo de Investigación Diverser, 2004).⁶

6 Líder originaria del pueblo Nasa de Tierradentro, Cauca, integrante del equipo de educación del Consejo Regional Indígena del Cauca.

En las instituciones educativas de las cabeceras municipales de distintas regiones del país, a las que acceden a menudo estudiantes indígenas de diversos contextos culturales, el poder de las hegemonías occidentales no da espacio a otras expresiones y tradiciones, generando así situaciones de alejamiento de la propia cultura, distanciamiento de los viejos y sabios de las comunidades, y pérdida de identidad cultural:

Y en ese caso pues, como son grupos tan grandes y los indígenas reducidos, entonces no pueden hacer nada. Precisamente ese ha sido el debilitamiento de la cultura. Entonces, los estudiantes ya cuando terminan, terminan es pensando como en otro contexto, que lo hacen ver como el más importante, y entonces lo mío, me estigmatizaron tanto, pues que como que no tiene como validez (Edgar Jacanamijoy, en: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2004a).⁷

Otro aspecto central de este poder desarticulador del sistema educativo en la vida de los pueblos es su carácter disciplinario, particularmente notorio en la arquitectura de los espacios de aprendizaje: una arquitectura del encierro y de la homogenización, alejada de la libertad del conocer y el contacto con la naturaleza y la vida comunitaria:

Dicen que la educación es la que nos lleva a olvidar tantas cosas que existen en nosotros como indígenas. Y la educación, la educación cerrada en cuatro paredes, es la que hace que tú no aprendas la parte nuestra, sino la parte occidental, porque son los profesores quienes te enseñan. No se tiene en cuenta a los sabios, porque, según ellos, esa sabiduría para los occidentales es mala, es mala

la educación. Entonces aprende a leer, aprende a sumar, aprende a vivir, pero no aprendes lo que es tuyo en verdad. Cada vez más te va alejando de la realidad indígena, hasta el momento que llegas a perder tu identidad (Jimmy Cabrera, en: Grupo de Investigación Diverser, 2005).⁸

Las prácticas escolares transmisionistas, que promueven rígidas divisiones etáreas y formas de autoridad vertical, comprometen seriamente los ritmos y los estilos de participación de los niños, las niñas y de los y las jóvenes en las reuniones y dinámicas comunitarias, desplazando la atención de los y las estudiantes hacia los aspectos más teóricos del aprendizaje y hacia formas de participación regladas exclusivamente por la autoridad del/ de la maestro/a:

La comunidad no está desarticulada, pero el problema es que cuando se llega al sistema educativo, más bien a la escuela o al colegio, se nos ha enseñado, pues, como un esquema rígido, vertical, de que bueno, el joven tiene que tener este tipo de comportamiento, los mayores, otro tipo de comportamiento, así. Porque si [nos] damos cuenta de que, por ejemplo, en las comunidades ingas [...] la participación en las reuniones siempre es colectiva, pues no hay una separación [...] (Edgar Jacanamijoy, en: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2004a).

Este deslizamiento desarticulador de la escuela occidental en el mundo indígena ha llevado a las organizaciones a pensar en la educación como "una herramienta que ha acabado con los pueblos" (Abadio Green, en: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2004b). Al mismo tiempo, sin embargo, la educación

7 Originario del pueblo Inga de Santiago, Putumayo; estudiante de Licenciatura en Artes Plásticas en la Universidad de Antioquia.

8 Originario del pueblo Embera Dóbida, Resguardo de Nuquí, Chocó; estudiante de Ingeniería Agroforestal en la Universidad Tecnológica del Chocó.

se ha convertido en parte esencial y prioritaria de las estrategias comunitarias y organizativas que buscan formar a las nuevas generaciones en la cultura, en la "pedagogía de la Madre Tierra" (Abadio Green, en: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2004b) y en una apertura intercultural hacia otros pueblos.

En el plano de la recuperación y revitalización cultural, la lengua constituye un elemento central, no sólo por sus múltiples posibilidades expresivas, sino también por su intrínseco potencial pedagógico como portadora y maestra de la memoria cultural (Green, 2004). La OIA, en su proyecto de "educación bilingüe intercultural", apunta precisamente a esta pedagogía de la lengua como garantía y fuente primaria de la ancestralidad viva (Guzmán Cáisamo, en: Grupo de Investigación Diverser, 2003).

De igual modo, esta "educación bilingüe intercultural" que trasciende las fronteras de la escuela, se proyecta solidariamente hacia los mundos concomitantes, buscando establecer diálogos de saberes y relaciones interculturales por fuera de la *vergüenza cultural*, y bajo el presupuesto de un sólido nexo con la propia tradición, enriquecida con todos los saberes ganados en el trasegar de las luchas de los movimientos y las organizaciones.

En síntesis, la "educación bilingüe intercultural" prepara los guerreros para la defensa de los pueblos y los guerreros para la defensa de la Madre Tierra. En este horizonte se producen los acercamientos entre la OIA y la Universidad de Antioquia, como una invitación al mundo académico para que contribuya al fortalecimiento de estos procesos organizativos y pedagógicos, con el fin de proteger el territorio y conseguir la plena autonomía educativa y cultural de los pueblos ancestrales:

Quando vino la guerra nos permitió que todos tuvimos que ser guerreros. Hoy

lo que estoy sintiendo es que todos nos volvimos guerreros también porque de una u otra forma las organizaciones aparecieron como flechas envenenadas para poder defender su territorio (Abadio Green, en: Grupo de Investigación Diverser, 2004).

Hoy no hemos construido la interculturalidad. Hoy se habla mucho de interculturalidad, pero no se ha construido porque no se ha dado todavía. Porque estamos en una pelea constante. Ahora, con la guerra que estamos sufriendo en Colombia, es un problema muy grave que estamos pasando los pueblos indígenas. Pero, hay un gran pero: sí podemos lograr cosas. Yo creo que este escenario es eso, o sea, queremos reconstruir, o sea, queremos formar grandes guerreros. Entonces ahí empieza toda una apuesta política educativa. La OIA lo que plantea es: tenemos que preparar guerreros para la defensa de la tierra (Abadio Green, en: Grupo de Investigación Diverser, 2004).

La universidad que tenemos

Zayda Sierra afirma que, desde la perspectiva científica, en el país nunca se dio realmente un proceso de independencia y sugiere que esta estructura colonial del conocimiento se ha extendido hasta el siglo XXI, por medio de nuestras universidades e instituciones educativas. Según ella, pese a algunas acciones del Estado, en Colombia persisten muchos problemas de inequidad social, que han generado una enorme desconfianza de las comunidades y las organizaciones con respecto al trabajo investigativo universitario. La universidad colombiana, agrega Sierra, debe pensar en alternativas metodológicas que le permitan establecer un verdadero "diálogo de saberes" con otros pueblos y responder así, con equidad y justicia, a lo que ella denomina una enorme "deuda con la historia" (Sierra, 2003).

Este ideal ético de compromiso con la realidad del país se ha visto entorpecido por el vínculo estructural de la universidad colombiana con el viejo orden colonial. Este vínculo se sustenta en el espíritu de subordinación que caracteriza a la comunidad científica nacional, en su relación con los centros hegemónicos de producción de saber y en la inscripción irreflexiva de la universidad colombiana en el proyecto civilizatorio moderno y su versión contemporánea de desarrollo y globalización neoliberal. Este estado de cosas refleja las escisiones fundantes del orden colonial, descritas por Lander como las grandes separaciones modernas entre Europa y el resto del mundo, por un lado, y los especialistas y la población en general, por otro (Lander, 2000).

Son aspectos sintomáticos de esta *monocultura del saber*, la notoria ausencia de docentes indígenas en las instituciones de educación superior en Colombia, la intransigencia administrativa y curricular de las universidades para reconocer las lenguas vernáculas, la ausencia de articulación curricular entre saberes académicos y saberes propios, la falta de diálogo de saberes en la vida institucional, entre otros factores que convergen en una formación de profesionales indígenas, desarticuladora del tejido social comunitario y no siempre satisfactoria para las organizaciones (Sierra, 2004b).

Uno de los aspectos centrales del sistema de valores occidental, promovido por la vida institucional universitaria, es la filosofía liberal del individuo, su poder de iniciativa mercantil y su talante competitivo en perspectiva monetaria. Esta filosofía, presentada de manera acrítica como una teoría económica de valor universal, devalúa los sistemas económicos solidarios y colectivistas de los pueblos autóctonos y marca, de modo sustancial, las aspiraciones profesionales de los miembros de la comunidad universitaria, en particular de los estudiantes indígenas, que frecuentemen-

te establecen relaciones disonantes con sus contextos de origen:

Están castrando el conocimiento nuestro; nosotros, nuestro verdadero conocimiento, está allá en la tierra, en nuestra comunidad, no acá. Y lastimosamente acá empieza a revolverse y empiezan a decir los profesores, los académicos: "No, mire, o sea, usted, el conocimiento aquí.". En el caso mío de ciencias económicas: "aquí es Adam Smith, aquí es Keynes, aquí hablamos de que la teoría económica es individualismo, la mano invisible, ¿sí? Aquí todo el mundo es un individualista, aquí todo el mundo hace algo porque espera recibir algo a cambio. Si vende algo es porque recibe plata, si doy algo es porque esto", ¿sí? Entonces yo decía: "No, un momento, nosotros en las comunidades indígenas no es individualismo, en las comunidades indígenas, en el caso de Los Pastos, somos minga, somos grupo de trabajo. ¿Entonces por qué nos vienen a imponer que lo mejor del mundo es el modelo neoliberal, sabiendo que ahorita en las comunidades indígenas lo más importante es cultivar la chagra, que es lo que nos está dando la alimentación?" (Myriam Estrada, en: Grupo de Investigación Diverser, 2005).⁹

La pérdida de la perspectiva colectivista, entendida como uno de los elementos vitales para la armonía de los pueblos, genera alteraciones importantes en los planes de vida de los profesionales indígenas y sus comunidades. Estas alteraciones hacen que, a menudo, se desdibujen los objetivos originales de la presencia de los estudiantes indígenas en la universidad pública:

Tú sales de la comunidad diciendo: "yo voy a prepararme para luego venir a

9 Originaria del pueblo de Los Pastos; estudiante de Contaduría en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

apoyar mi comunidad". Cuando ya estás en la universidad, cambias tu modo de pensar: "ya no quiero ir a la comunidad porque allá simplemente voy a verme van a poner a dictar clase en una escuelita y eso es lo que siempre. pues no me van a pagar". Como decía la compañera, o sea, siempre lo que llevo en la mente es vivir bien y vivir bien es tener la posibilidad de yo comprar y adquirir las cosas por medio del dinero (Jimmy Cabrera, en: Grupo de Investigación Diverser, 2005).

Yo creo que cuando uno está en el escenario de la academia, nos enseñan es a ser individualistas, o sea, nos volvemos individualistas, y por eso es que cualquier compañero indígena que termina la universidad no regresa más a las comunidades [...] (Abadio Green, en: Grupo de Investigación Diverser, 2004).

En este marco de monoculturalidad epistémica e institucional, es relevante la presencia naturalizada de las ciencias y las disciplinas académicas modernas en el currículo universitario. Su predominio, justificado por el origen mismo de la institución universitaria (Wallerstein, 2001), y por la perspectiva eurocéntrica del conocimiento, les da un lugar de primacía, en detrimento de cualquier otro sistema local de conocimiento:

Entonces yo siempre, a veces entro en controversia cuando decimos: "Oiga, pero, si tu no estudias no sos nada"; pero, entonces, acaso mis padres, mis abuelos, mis ancestros, ¿no fueron nada? Esa es la pregunta que yo me hago, porque han sobrevivido más de quinientos años y punta, en medio de la violencia, en medio de la guerra, ¿cómo han sobrevivido a eso?, es lo que yo digo; entonces, ¿no somos capaces de defendernos? ¿No somos capaces de vivir sin la educación? (Jimmy Cabrera, en: Grupo de Investigación Diverser, 2005).

Son múltiples las consecuencias pedagógicas y didácticas que resultan de los currículos que siguen estas epistemologías eurocéntricas. Entre ellas, el desconocimiento de la naturaleza limitada y relativa de la ciencia moderna, así como su carácter de saber localizado, construido en contextos sociohistóricos concretos, mediante prácticas y teorías que pueden comprenderse como ejercicios de poder y formas de apropiación y control político del mundo (Nieto, 1995):

Para empezar, quiero decir algo que me parece muy importante, que es no dejarnos cegar. A veces nosotros como estudiantes, porque muchos de aquí, la mayoría, somos estudiantes de universidad, y tal vez a veces nos ciega un poco la ciencia y todos los aportes que nos ha hecho la academia. Entonces, como que uno se encuentra en eso y como que empieza a cambiar sus visiones de vida, y de lo que uno siempre ha sido. Entonces, en primer lugar es., porque la ciencia puede ser muy grande, pero la ciencia es muy limitada. La ciencia es limitada, porque no explica todo y no cura todo, pues si vamos a hablar de salud, sabemos que no cura todo, y sabemos que la ciencia nuestra, la autóctona, es muy grande, muy rica y de verdad puede dar solución a muchas cosas (Luis Sánchez, en: Grupo de Investigación Diverser, 2005).¹⁰

Adicionalmente, podría señalarse que de estas prácticas pedagógicas se derivan estrategias cognitivas que sobrevaloran las dimensiones teóricas, abstractas y escriturales del conocimiento, descalificando, de manera tácita y explícita, otras formas de conocer ancladas en la oralidad, el contacto con la naturaleza y el pensamiento ligado a la acción comunitaria. A partir de estas clasificaciones binarias se establecen las diferenciaciones sociales que, según esta ideología de prestigio epistémico, deben adoptar los agentes en los diversos contextos sociales:

10 Originario del pueblo de Los Pastos; estudiante de Medicina en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

Y es ahí donde tenemos un tropiezo o un choque bien grande entre ser estudiante y en ser ese sabio, ese anciano, ese jaibaná, ese yerbatero, ese tonguero que hay en la comunidad. Es un mal concepto que quizá no en todos los indígenas y no en todas las culturas se da, el ser estudiante, o sea, querer sobrepasar a ese adulto que está allá, simplemente porque [el estudiante] sabe leer o sabe el abecedario o quizá le han enseñado el inglés y lo sabe manejar a duras penas. Entonces decimos que "mi papá no sabe" o "el saber de nosotros es el mejor porque nos lo dieron en cuatro paredes, unos profesores, unas prácticas, está un computador y eso es lo que yo sé manejar, mientras que tú (refiriéndome al anciano), simplemente sabes trabajar el campo, no sabes leer, tú no puedes conversar conmigo porque estamos en dos idiomas diferentes, estamos en dos campos diferentes: tú en la selva [...]" (Jimmy Cabrera, en: Grupo de Investigación Diverser, 2005).

Esta colonialidad pedagógica, adoptada por todo nuestro sistema educativo, informa también la estructura investigativa universitaria. Por esto, la reflexión sobre los aspectos metodológicos, administrativos, académicos y didácticos de la investigación forma parte esencial de la preparación de la universidad para el establecimiento del diálogo intercultural con otras culturas de saber. Por una parte, por la importancia que reviste la investigación para la academia, al ocupar un lugar de primer orden en las agendas presupuestales y administrativas, así como en las planes de estudio y en los programas de promoción académica. Por otra, porque ha sido una de las causas de mayor distanciamiento con las comunidades y las organizaciones indígenas.

La investigación social: un espacio para la interculturalidad

Las formas de generación y validación del conocimiento en Occidente han sido parte

estructural del orden colonial. De hecho, el positivismo, como paradigma hegemónico de la ciencia moderna, ha operado como una maquinaria de conquista y depredación cultural y ambiental. A esto se han opuesto los métodos cualitativos de investigación, que defienden el análisis interpretativo de los datos y propenden por la pluralidad metodológica (Strauss y Corbin, 2002).

No obstante, Pierre Bourdieu advierte que la investigación cualitativa per se no libera de la violencia simbólica que los investigadores ejercen contra los participantes, ya que, según él, tanto en la entrevista como en otros procedimientos, se activan las asimetrías culturales, que han caracterizado las relaciones entre el mundo académico y el resto de la sociedad. Por ello sugiere desplazar la discusión sobre los métodos cualitativos y cuantitativos de investigación, hacia el debate sobre los métodos que reconocen sus sesgos de poder y los que no ejercen vigilancia reflexiva sobre los mismos (Bourdieu, 1999).

En el orden de la reflexión poscolonial, también ha sido nuclear la preocupación por los asuntos metodológicos, como una de las cuestiones centrales en el proyecto de apertura y transformación de las ciencias sociales latinoamericanas (Wallerstein, 2001). Jesús Galindo, por ejemplo, critica la cultura de la investigación en México, por su dependencia de la investigación foránea, su falta de creatividad metodológica y su poco compromiso con los movimientos sociales (1998), mientras que Sierra, en referencia al contexto nacional, propone la exploración y la construcción de un enfoque cualitativo-crítico que permita construir, con los investigadores e investigadoras de las comunidades indígenas y afrodescendientes, perspectivas no colonialistas de investigación y maneras más democráticas y participativas de generar conocimiento (2004a).

Algunas de las objeciones a la investigación universitaria se refieren a la poca articulación de los proyectos con los planes de vida de las

comunidades y las iniciativas de las organizaciones. La poca pertinencia de muchas de las iniciativas académicas revela el poco conocimiento, por parte de las universidades, de las realidades sociales de los pueblos y de sus prioridades en el plano de la seguridad alimentaria, la defensa del territorio, la protección de la vida y la pervivencia cultural. El desconocimiento y la falta de solidaridad con estas prioridades sociales proyectan la imagen de una institución universitaria distante, interesada sólo en el desarrollo de sus preocupaciones teóricas y en la extracción del conocimiento:

Quando nosotros hablamos de universidad [en las comunidades] ahí mismo dijeron, prácticamente nos expresaron lo malo de la universidad, que era un ente investigador que iba sólo por sus conocimientos. Nosotros no sabíamos qué relación se estaba manejando entre la universidad y las comunidades indígenas (Gustavo Vélez, en: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2004a).¹¹

Esta incompreensión universitaria del mundo indígena reposa en la pretendida superioridad de la ciencia moderna sobre cualquier otro sistema de saber. El eurocentrismo, que proclama la universalidad, objetividad y neutralidad de los saberes modernos coloniales, constituye un elemento vertebral del "etnocentrismo inflexible" (Matsumoto, 2000) del sistema universitario nacional. Este etnocentrismo se expresa en las imposiciones temáticas, conceptuales y metodológicas que la academia ejerce en los procesos de indagación, por medio de la subalternización de los "participantes" (en los diversos momentos del proceso) y la falta de concertación con las comunidades sobre el sentido y desarrollo de las investigaciones:

La sociedad occidental constantemente tiene que estar pensando qué va a hacer, qué va a investigar, a quién va investigar, por qué lo va a hacer; eso hace que los grandes países, que las potencias, estén en constante investigación, qué van a conseguir, por qué lo van a conseguir. Mientras que el mundo indígena es totalmente al contrario (Walter Mecha, en: Grupo de Investigación Diverser, 2005).¹²

Por eso yo creo que, en ese sentido, la participación real de la comunidad en ese proceso de investigación es fundamental; que la comunidad sepa cuál es el resultado, qué problema va a resolver o cómo van a ser beneficiadas las comunidades (Guzmán Cáisamo, en: Grupo de Investigación Diverser, 2003).

En este marco, el interés creciente de la universidad por los sistemas culturales ancestrales y la consecuente proliferación de proyectos de investigación dirigidos a indagar repetitivamente por las cosmogonías y otros asuntos comunes, se perciben, en las comunidades indígenas, como el resultado de la desorientación cultural de Occidente. De este modo, la empresa investigativa adquiere el carácter de un proyecto mercantil de "exportación del conocimiento" para beneficio individual, que riñe con los principios colectivistas de los pueblos:

[...] y ese es el rechazo que tienen nuestras comunidades que dicen: "ya estamos cansadas de tanto recibir investigadores, vienen a hacer las mismas pregunta, pero ¿qué, y nosotros qué, a quién le está beneficiando todo eso?". Ya los viejos inclusive: "ah, ah, aquí no más preguntas porque ustedes se nos están llevando los conocimientos y quienes se

11 Originario del pueblo Embera Chamí, del Resguardo de Valparaíso, Antioquia; estudiante de Licenciatura en Educación Física en la Universidad de Antioquia.

12 Originario del pueblo Embera Dóbida, Resguardo de Catrú, Alto Baudó, Chocó; estudiante de Derecho en la Universidad Tecnológica del Chocó.

van a enriquecer son ustedes" (Guzmán Cáisamo, en: Grupo de Investigación Diverser, 2003).

Esta monocultura investigativa, regida por el transmisionismo y la sobrevaloración de los aspectos teóricos y abstractos del conocimiento (en la colonialidad pedagógica), inhabilita a la universidad para acompañar los procesos políticos en marcha de las comunidades y las organizaciones. Consecuentemente, la imagen más recurrente sobre la universidad en los contextos indígenas es la del saqueo colonial. Esta imagen se acompaña de la percepción de la investigación como un ejercicio burocrático y se refuerza con la transformación del espacio comunitario en campo de experimentación y la reducción de las personas a objetos de conocimiento:

Un docente indígena planteaba – cuando yo le formulé que por qué se admiraban, se sorprendían cuando le hablaba de la universidad –, entonces un docente indígena me dice: "lo que pasa es que entender la palabra 'universidad' es como exportar el conocimiento, la sabiduría de los pueblos indígenas; y lo que usted está tratando de hacer es llegar y esclavizar el pensamiento indígena y entonces es difícil entender y aceptar" (Walter Mecha, en: Grupo de Investigación Diverser, 2005).

El no reconocimiento de las formas locales de conocer e investigar y la reproducción de los esquemas sociales de diferenciación colonial hacen de la investigación una práctica que genera mucha desconfianza hacia la universidad en los ámbitos comunitarios. Estos desencuentros han entorpecido el trabajo cooperativo entre estos dos destacados mundos de saber, porque a los graves cuestionamientos sobre la utilidad de las indagaciones académicas se suman las preocupaciones por el destino final de los conocimientos extraídos, la autoría de los materiales de divulgación y la orientación de los saberes logrados:

Un anciano decía, reflexionando decía, de pronto por el alto índice de analfabetismo, decían que de pronto no entendían lo que era la universidad y por qué la universidad estaba haciendo este [proyecto], cuando ellos, o sea los sabios, hace rato habían pasado por esta etapa de investigación; que ellos ya estaban hechos [...], que no habría necesidad de retomar y retroceder nuevamente, para poder entender quiénes son ellos, qué hacen y para dónde van ellos [...] (Walter Mecha, en: Grupo de Investigación Diverser, 2005).

Cuando lanzaron la propuesta dentro del grupo de investigación, la primera pregunta que surgió: ¿qué se va a hacer con esa información que se va a recolectar en este momento? ¿Para dónde va a ir? ¿Se va a publicar en un libro y se va a decir que nosotros somos investigadores y vamos a., no sé, se va a aparecer en letras pequeñas? [...] (Alvaro Rosero, en: Grupo de Investigación Diverser, 2005).¹³

Pese a estos importantes reparos éticos, la investigación se perfila, desde el pensamiento indígena, como un escenario potencialmente fecundo para la interculturalidad. Si la práctica investigativa se entiende como un espacio de convergencia equitativa entre sistemas de conocimiento, podría convertirse en un lugar común de intercambio de saberes. Este intercambio tendría, sin embargo, como punto de partida, el conocimiento y la divulgación de lo propio, para el contacto con lo "apropiado":

Y desde la historia mía, desde aquí, ¿qué cosas que yo estoy aprendiendo del Occidente puedo retomar, puedo enriquecer desde allí? Es allí donde viene el enriquecimiento. Si nos quedamos solamente por acá [en las universidades, en las ciudades] perdemos todo. Sere-

13 Originario del pueblo de Los Pastos; estudiante de Medicina en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

mos solamente unos hombres que aprendimos el conocimiento profesional, nos inculcaron la información, pero no estamos dando a partir de lo que somos. La investigación es eso. O esa, la investigación es doble vía. Ésta es la cuestión de la interculturalidad que estamos hablando. Si no es así, no existe ninguna interculturalidad. Hoy no hemos construido la interculturalidad.

Hoy se habla mucho de interculturalidad, pero no se ha construido porque no se ha dado todavía (Abadio Green, en: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2004b).

Lo que más nos interesaba a nosotros era ver cómo le aporta cada uno a la investigación desde esa experiencia de vida que cada uno de nosotros ha tenido desde niño en las comunidades hasta ahora y en la academia, pero también en la organizaciones; porque había compañeros que tenían experiencias con la parte del territorio, había otros compañeros que tenían experiencias con la parte de educación y había compañeros que tenían intereses en la parte de medicina, ¿sí?, y había muchos otros compañeros que tenían experiencia en la parte organizativa y política. Entonces, desde ahí pensamos que lo más conveniente era darle cabida a eso y que cada uno de nosotros asumiera desde su postura la investigación e hiciera los aportes [...] (Diego Tupaz, en: Grupo de Investigación Diverser, 2005).¹⁴

Estas experiencias de intercambio no constituirían ejercicios académicos suntuarios sino, por el contrario, parte vital de los procesos culturales mismos, anclados en la tradición viva y en los "principios de armonía y equilibrio" (Avelina Pancho, en: Grupo de Investigación Diverser, 2004). En la proyección de estos actos de saber se vuelve fundamental, entonces, el contacto permanente con las comunidades y las organizaciones y, al mismo

tiempo, una constante inversión de conceptos y procedimientos, como una forma de descolonización de la investigación. De esta manera se trastocan las nociones, los enfoques y las técnicas tradicionales, cambiando los lugares de interés, las formas de objetivación, los estilos de relacionamiento y los ritmos del acto de investigar:

La experiencia en la Licenciatura, pues lo que hemos planteado es eso, el sistema de hamaca [...]. Quisiera compartir rápidamente lo siguiente: los estudiantes, desde la metodología de investigación, tienen que volver atrás, al pasado que es la parte histórica, al pasado, volver al presente para pensar el futuro. Volver otra vez al presente, pasado y es un va-y-ven, ir y venir, ir y venir, ¿sí? Porque eso es lo que permite ir tejiendo el conocimiento que se requiere en el contexto donde vivimos (Guzmán Cáisamo, en: Grupo de Investigación Diverser, 2003).

Se tienen expectativas como las de: ¿por qué se sigue mirando en la universidad el conocimiento y el trabajo de campo en las comunidades? Entonces he llegado a la conclusión [...] que es lo contrario, ¿no?: el trabajo de campo se hace en la universidad porque el conocimiento está allá [...] (Diego Tupaz, en: Grupo de Investigación Diverser, 2005).

Gaston Bachelard señala que la base de la investigación social es la empatía (1966). Podría decirse también que los actos de saber en el seno de la interculturalidad requieren, además, de la *complicidad* que, entendida como la adhesión a los proyectos políticos de las comunidades y las organizaciones indígenas y afrocolombianas, remite a la pregunta por la orientación del conocimiento y al compromiso del trabajo *con* y *al servicio de* las causas de los pueblos:

14 Originario del pueblo de Los Pastos; estudiante de Derecho en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

En el caso de nosotros, los indígenas de Antioquia, le apostaríamos, como señalaba Abadio, a fortalecer los procesos organizativos, locales, zonales, de la autonomía, de las unidades indígenas, desde los planes de vida, etc., o sea, todo un conjunto, ¿sí?, que la organización tiene acumulado de experiencias de trabajo, de relaciones con los demás sectores sociales y culturales, ¿cierto?, y cómo entonces desde la academia debe entrar a responder, a resolver ciertos problemas, dificultades que tenga. Yo creo que esa ha sido la reclamación permanente de nosotros, que cualquier proyecto de investigación o cualquier propuesta de investigación que se debe llevar a la comunidad debe tener ese componente (Guzmán Cáisamo, en: Grupo de Investigación Diverser, 2003).

La conciencia sobre esta dimensión política de la investigación es fundamental, no sólo en sentido ético, sino también en el plano metodológico, que requiere toda la coherencia posible en la construcción de los "métodos" y los recursos de indagación, en los que se hace particularmente notorio el estado de *proyecto en construcción* de la interculturalidad. En la discusión acerca de los métodos, por ejemplo, parece insuficiente la interesante reflexión de Egon Guba e Yvonna Lincoln sobre los paradigmas en la investigación cualitativa y la importancia de clarificar los grandes marcos epistemológicos, ontológicos y metodológicos desde los cuales se indaga (Guba y Lincoln, 1994). De hecho, Silvio Aristizábal señala que "el conocimiento y la investigación son procesos que se dan en todos los grupos humanos", de manera diferenciada de acuerdo con las propias lógicas de pensamiento y con los "modelos cognitivos" de cada contexto (Aristizábal, 2001). Por tanto, parece más importante, para el diálogo de saberes, la búsqueda transcultural de los diversos caminos por los que se llega a conocer, y la formulación, como lo sugiere Guzmán Cáisamo, de "nuevos paradigmas", para la realización de los retos propuestos por el diálogo intercultural:

Nos parece un poco peligrosa esa metodología clásica de la investigación. Ni siquiera la metodología acción participativa de Fals Borda y algunos otros. Es cómo desde nosotros adentro, bueno, nosotros haciendo parte del mismo cabildo, haciendo parte de la misma asamblea, cómo se está construyendo ahí conocimiento, cómo se está construyendo sabiduría (Diego Tupaz, en: Grupo de Investigación Diverser, 2005).

Las realidades comunitarias desbordan las previsiones bibliográficas sobre las entrevistas y otros eventos investigativos. En los contextos indígenas, la asociación de la entrevista con una cultura investigativa del saqueo colonial emerge frecuentemente, sin importar si quienes entrevistan son investigadores nativos o foráneos. Esto no implica, sin embargo, un rechazo radical al uso de medios de registro como la grabadora y las cámaras de video, sino una previsión crítica que obliga a buscar maneras menos perturbadoras de entrar en contacto respetuoso con los mayores y los sabios de las comunidades:

En las comunidades es difícil, es difícil tener un diálogo con los mayores y que me cuenten tácitamente lo que han vivido, lo que es su vida, ¿ya? Por ejemplo, yo ir con un aparato de estos [señalando la grabadora] y colocárselo ahí al frente, él me va a decir "pero cómo, ¿qué estás haciendo, estás haciendo lo mismo que hicieron hace tantos años con nosotros?". Sacarle fotografía no está permitido, "no somos un zoológico, no somos una muestra que está reservada allá y que la gente quiere conocer". Entonces, reflexionando todo esto, vimos la necesidad de, pues, no hablar directamente con ellos, sino por medio de los eventos que se realizan y tener participación (Jimmy Cabrera, en: Grupo de Investigación Diverser, 2005).

Entonces, el joven o el estudiante van a ir a repetir lo mismo. Lleva por ejemplo. allá llega equipado con todos sus

instrumentos de grabadora, de no se qué, y entonces lo ponen aquí casi en el cuello la grabadora pa' que responda y, entonces, de ahí entramos en conflicto con la gente (Guzmán Cáisamo, en: Grupo de Investigación Diverser, 2003).

Los procesos de análisis y representación también deben hacer parte de esta cuidadosa exploración de estrategias de investigación más armónicas para el diálogo con las propias tradiciones. Esto es especialmente relevante cuando se trata de evitar el deslizamiento de mecanismos desarticuladores en la vida comunitaria, a través de un uso mecánico de los recursos habituales de la indagación. Por esto mismo, hasta la terminología más común debe ser cuestionada, preguntándose:

¿Hasta dónde es bueno seguir hablando de la terminología de investigación?
¿Hasta dónde somos investigadores o hasta dónde somos conocedores? (Gustavo Vélez, en: Grupo de Investigación Diverser, 2005).

Pues en lo que respecta la investigación, más que realizar un análisis temático, se presenta para mí como la posibilidad de curiosear la vida en el pensamiento, y recoger una huella en torno a una realidad que hoy se torna muy difícil para las comunidades indígenas en general. De todas formas hemos sido negados por más de un sabio. Sin embargo, hoy tenemos la posibilidad de sentarnos en un espacio académico y rehacer historia (Ever Chapuel, en: Grupo de Investigación Diverser, 2005).¹⁵

Esa es la otra parte que de pronto me impactó bastante. Si ya tenemos ese conocimiento, ¿en qué lo vamos a convertir? Si lo vamos a convertir en información, en simple información, o lo vamos a convertir en sabiduría [...] (Alvaro

Rosero, en: Grupo de Investigación Diverser, 2005).

Igualmente, a pesar de todas esas aclaraciones, nos preguntaban lo que decían los compañeros: "¿Qué van a hacer con esa documentación? ¿Dónde se va a reposar? ¿Así nos manden, nosotros qué vamos a hacer con eso? Porque a nosotros no nos sirve la escritura. La enseñanza nuestra es la oralidad". Entonces uno como estudiante indígena, como está representando una institución que es la universidad, entonces uno queda totalmente ¿sí? asombrado, porque hacerse al lado de la universidad o hacerse al lado de la comunidad, uno queda como entre la espada y la pared (Walter Mecha, en: Grupo de Investigación Diverser, 2005).

Desde estas perspectivas, la transformación de los modos coloniales de relacionamiento de la universidad colombiana con las comunidades, las organizaciones indígenas y con los otros movimientos sociales, es no sólo una enorme deuda social, sino también una excelente oportunidad de renovación de las disciplinas, las metodologías, la relación docente-estudiante y el mundo académico en general. Parte nodal de esa transformación tiene que ver con la investigación como estrategia cognitiva y campo de relacionamiento intercultural. De ahí la importancia de construir, con las comunidades y las organizaciones, modos de investigar y conocer por fuera de la violencia colonial, así como maneras de enseñar y aprender la investigación en el marco de la pedagogía de la interculturalidad y la descolonización.

Referencias bibliográficas

Aristizábal Giraldo, Silvio, 2001, *Conocimiento local y diversidad étnica y cultural*, Bogotá, Facultad de Cien-

15 Originario del pueblo de Los Pastos, Nariño. Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

cias Sociales, Humanas y Educativas, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Bachelard, Gaston, 1966, *Psicoanálisis del fuego*, Madrid, Alianza.

Bidegain, Ana María, 2004, "La expresión de corrientes en la Iglesia neogranadina ante el proceso de reformas borbónicas y la emancipación política (1750-1821)", en: Ana María Bidegain, dir., *Historia del cristianismo en Colombia. Corrientes y diversidad*, Bogotá, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, pp. 145-180.

Bourdieu, Pierre, comp., 1999, *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Butler, Judith, 2002, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Buenos Aires, Paidós, pp. 19-20.

Castro-Gómez, Santiago, 2000, "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'", Edgardo Lander, comp., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) y Unesco, pp. 145-162.

Dussel, Enrique, "Europa, modernidad y eurocentrismo", en: Edgardo Lander, comp., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) y Unesco, 2000, pp. 41-53.

Galindo Cáceres, Jesús, 1998, "Introducción. La lucha de la luz y la sombra", en: Jesús Galindo Cáceres, coord., *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Prentice, Pearson Educación y Addison Wesley, pp. 9-31.

Green, Abadio, 2004, "La lengua como legado de los dioses", en: Zayda Sierra, coord., *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*, Medellín, Universidad de Antioquia, pp. 323-340.

Guba, Egon G. e Yvonna S. Lincoln, 1994, "Paradigmas que compiten en investigación cualitativa", traducción de Anthony Sampson, en: Norman Denzin e

Yvonna Lincoln, eds., *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

Grupo de Investigación Diverser, 2003, "Encuentro preparatorio para la creación del Doctorado en Educación, línea 'Estudios Interculturales'", Universidad de Antioquia, Medellín, noviembre, en: Archivos de audio, Grupo de Investigación Diverser.

_, 2004, "Encuentro preparatorio para la creación del Doctorado en Educación, línea 'Estudios Interculturales'", Universidad de Antioquia, Medellín, marzo, en: Archivos de audio, Grupo de Investigación Diverser.

Escobar, Arturo, 1998, *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*, Bogotá, Norma.

_, 2005, "Encuentro intercultural", San Pedro, Antioquia, 4, 5 y 6 de marzo, en: Registros de audio y transcripciones en archivos del Grupo de Investigación Diverser, de la Universidad de Antioquia.

Lander, Edgardo, 2000, "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", en: Edgardo Lander, comp., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) y Unesco, pp. 11-40.

López Rodríguez, Mercedes, 2004, "Las primeras experiencias cristianas en el Nuevo Reino de Granada: Iglesia indiana y cristianismo indígena", en: Ana María Bidegain, dir., *Historia del cristianismo en Colombia. Corrientes y diversidad*, Bogotá, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, pp. 23-42.

Matsumoto, David, 2000, *Culture and Psychology: People around the World*, Belmont, CA, Wadsworth.

Mignolo, Walter, 2000, "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad", en: Edgardo Lander, comp., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) y Unesco, pp. 55-85.

Nieto, 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.

_, 1996, "¿De quién es la ciencia? Género y raza en la historia de la ciencia", en: *Memoria sobre el Primer coloquio sobre ciencia, tecnología y cultura*, Bogotá, Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, pp. 67-72.

Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Centro de Cooperación Indígena (Cecoin) y GhK, eds., 1995, *Tierra profanada. Grandes proyectos en territorios indígenas de Colombia*, Bogotá, Disloque.

Reyes Escobar, Constanza, 2004, "Cristianismo y poder en la primera evangelización", en: Ana María Bidegain, dir., *Historia del cristianismo en Colombia. Corrientes y diversidad*, Bogotá, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, pp. 43-82.

Rojas, Axel y Elizabeth Castillo, *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Cali, Editorial Universidad del Cauca, 2005, pp. 59-99.

Sáenz O., Javier, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina, 1997, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, vol. 2, pp. 3-42.

Sierra Restrepo, Zayda, 2003, "Una deuda con la historia", *Agenda Cultural. Alma Mater*, Medellín, Universidad de Antioquia, núm. 90, pp. 2-4.

_, 2004a, "¿Cómo se realizó este estudio?", en: Zayda Sierra, coord., *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*, Medellín, Universidad de Antioquia, pp. 27-50.

_, coord., 2004b, *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*, Medellín, Universidad de Antioquia.

Sierra Restrepo, Zayda y Andrés Klaus Runge, 2004, "Propuesta para la creación de la línea doctoral en estudios interculturales", en: Zayda Sierra, coord., *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*, Medellín, Universidad de Antioquia, pp. 521-567.

Sierra Restrepo, Zayda, Hilda Mar Rodríguez y Gustavo López Rozo, 2005, "Escuela y diversidad cultural: ¿un contrasentido posible?", en: Egidio Lopera

et al., *Escritos sobre aprendizaje, enseñanza y diversidad cultural*, Medellín, Gobernación de Antioquia, Universidad de Antioquia, Grupo de Neurociencias - Facultad de Medicina, pp. 199-221.

Silva, Renán, 2002, *Los ilustrados de Nueva Granada. Genealogía de una comunidad de interpretación*, Medellín, EAFIT, pp. 575-642.

_, 2004, *Prensa y revolución a finales del siglo XVIII. Contribución a un análisis de la formación de la ideología de independencia nacional*, Medellín, La Carreta.

Strauss, Anselm, y Juliet Corbin, 2002, *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*, Medellín, Universidad de Antioquia, pp. 3-16.

Todorov, Tzvetan, 1999, *La conquista de América, México, Siglo XXI*.

Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2004a, Seminario Permanente, sesión del 6 de septiembre, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, en: Archivos de audio, Grupo de Investigación Diverser.

_, 2004b, Sesión del Doctorado en Educación, línea Estudios Interculturales. Universidad de Antioquia, 14 y 15 de septiembre, en: Archivos de audio, Grupo de Investigación Diverser.

Wallerstein, Immanuel, coord., 2001, *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, México, Siglo XXI.

Walsh, Catherine, 2001, "¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano", *Comentario Internacional*, Quito, Centro Andino de Estudios Internacionales, núm. 12.

_, 2002, "(De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador", en: Norm Fuller, *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 115-142.

_, 2004a, "Colonialidad, conocimiento y diáspora afroandina: construyendo etnoeducación e intercultural-

alidad en la universidad", en: Eduardo Restrepo y Axel Rojas, *Conflicto e (in) visibilidad. Retos de los estudios de la gente negra en Colombia*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, pp. 331-346.

_, 2004b, "Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización", *Boletín ICCLARY-Rimay*, Quito, Instituto Científico de Culturas Indígenas, año 6, núm. 60, mar.

Referencia

López Roza, Gustavo, "'Saberes profanados' :reflexiones en torno a la investigación social en el seno del diálogo intercultural", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 49, (septiembre - diciembre), 2007, pp. 151-169.

Original recibido: Julio de 2007

Aceptado: Agosto de 2007

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