



**ESCUELA, CONOCIMIENTO Y SABER NASA.
ASPECTOS CRÍTICOS PARA UNA POLÍTICA EDUCATIVA
INTERCULTURAL EN COLOMBIA**
NASA'S KNOWLEDGE AND SCHOOL. CRITICAL ASPECTS FOR AN INTERCULTURAL
EDUCATION POLITICAL IN COLOMBIA

Volumen 15, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp.1-25

Este número se publicó el 1° de setiembre de 2015
DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20980>

Víctor Alonso Molina Bedoya

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



ESCUELA, CONOCIMIENTO Y SABER NASA. ASPECTOS CRÍTICOS PARA UNA POLÍTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL EN COLOMBIA

NASA'S KNOWLEDGE AND SCHOOL. CRITICAL ASPECTS FOR AN INTERCULTURAL
EDUCATION POLITICAL IN COLOMBIA

Víctor Alonso Molina Bedoya¹

Resumen: El artículo presenta los resultados alusivos a la educación, el saber y el conocer de la investigación: "Cosmovisión de la unidad en un territorio indígena de Colombia". El proyecto tuvo como propósito reconocer las relaciones entre el ocio, la producción, la educación y el desarrollo sostenible y se realizó a partir de un ejercicio etnográfico, a la manera de un oficiar el sentido y la mirada para explorar las tramas de sentido cultural de la comunidad. Lo que implicó una estadía en el resguardo indígena por más de 180 días, durante los cuales se realizó observación de diversas prácticas cotidianas y entrevistas semi-estructuradas que fueron registradas en el diario de campo. El análisis se hizo a partir del método de comparación constante. Como resultados se destacan: la tensión entre las prácticas educativas propias y el interés integracionista de la educación oficial. Al igual que el deseo de las comunidades por consolidar sus procesos formativos desde una relación respetuosa de los saberes, los seres y de lo social. A manera de conclusión se manifiesta que es necesario avanzar en la construcción de proyectos educativos simétricos que permitan el diálogo de seres y de saberes para edificar la nación diversa, como está plasmado en la Constitución Política de 1991 donde se reconoce a Colombia como una nación multicultural y pluriétnica.

Palabras clave: EDUCACIÓN INTER-CULTURAL, ACCESO A LA EDUCACIÓN, ESCUELA, CONOCIMIENTOS INDÍGENAS, SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO, COLOMBIA.

Abstract: This paper deals with the results about education and knows and knowledge of the research: A worldview of the unity in an indigenous territory in Colombia. The purpose of the project was recognizing of those relationships among the leisure, the production, the education and sustainable development and it was made starting from sense in community. This required staying more than 180 in the native shield taking out a daily journey in which we register the practices and the semi structured interviews. The analysis was made through a constant comparative method between the proper education practices and the integration interest of official education. As the same as the formative process since a respectful of knowledge, human beings and the social ones. To conclude, it is necessary to go ahead in constructs symmetrical education project, which let the dialogues from human being and knowledge to constructs a divers nation as it was writing on the 1991 Political Constitution where Colombia is recognized as a multicultural and multiethnic nation.

Keywords: INTER-CULTURAL EDUCATION, ACCESS TO EDUCATION, SCHOOL KNOWLEDGE, INDIGENOUS, KNOWLEDGE SOCIOLOGY, COLOMBIA.

¹ Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Dirección electrónica: vmolina@udea.edu.co

Artículo recibido: 19 de agosto, 2014

Enviado a corrección: 30 de enero, 2015

Aprobado: 17 de agosto, 2015

1. Introducción

Dentro de los muchos problemas que las comunidades indígenas todavía encuentran en el modelo de educación escolarizada se pueden señalar los siguientes: docentes muy ajustados a los lineamientos educativos del Ministerio de Educación Nacional; profesores sin vocación que han llegado a la educación como una opción laboral estable; poca capacitación para trabajar con comunidades indígenas; falta de incentivos para estimular la investigación e innovación educativas; consideración de la labor con indígenas como poco importante; funcionamiento unilineal y verticalista en las relaciones maestro-estudiante; uso de métodos de enseñanza tradicionales y obsoletos; reproducción de relaciones pedagógicas centradas en la verdad, donde hay uno que la posee y los demás no; falta de propuestas educativas críticas acordes con las necesidades de las propias comunidades (Ulcué, 1997).

Para los indígenas Nasa, el problema no es de maestros, de recursos o de infraestructura, el problema va más allá, es un asunto que toca la política educativa del Estado que no consulta las necesidades de las comunidades y que no respeta las particularidades y los procesos organizativos y culturales propios.

Pensar desde las realidades comunitarias significaba que en la escuela se reflexionaba y se investigaba (y aún se hace de esta manera) en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio, la comunidad participaba – y sigue participando- en la construcción misma de los procesos de formación. (Bolaños y Tattay, 2013, p. 66)

Se puede afirmar que la educación como responsabilidad del Estado no acata las directrices de la Constitución de 1991, en lo que respecta a la diversidad y el carácter multicultural y pluriétnico del país. Es por esto que muchas comunidades indígenas del país todavía se resisten a aceptar la escuela institucional, pues ven en ella una forma clara de colonización, vasallaje y etnocidio. De allí que para muchos pueblos como para los U'wa, con la llegada de la escuela, llega la muerte para la comunidad.

La educación escolarizada ha ejercido la mayor influencia y por tanto, el mayor debilitamiento de la cultura propia al poner en contacto a niños, niñas y jóvenes con la cultura hegemónica, sumado al avance conquistado por la filosofía occidentalista que pregona la superioridad de unas culturas sobre otras.

(...) buscar el acercamiento entre culturas, que no se ha dado aquí en Caldoño, diríamos que tal vez entre niños y jóvenes sí, pero desafortunadamente en la sociedad Caldoleña no se ha dado, siguen habiendo prevenciones, el blanco todavía tiene la mentalidad de hace veinte o treinta años de creer que son más vivos para los cuentos, viven *tumbando* a los indígenas (Molina, 2011, p. 15)

Tal es el caso de la valoración superior que exhibe la escuela de la cultura occidental sobre la indígena, considerada esta como inferior y atrasada. Bajo esta manera de operar se ha justificado la occidentalización por la vía de la civilización de todas aquellas culturas que no encajen en el modelo de lo blanco europeo. En esta empresa civilizatoria la educación escolarizada y la evangelización han sido sus instrumentos más eficaces. Para Bolaños y Tattay, "La educación estaba en manos del gobierno y de la Iglesia Católica y este factor era señalado como un hecho que no beneficiaba a los intereses indígenas" (2013, p. 65). De igual forma en estos espacios se ha reproducido la subordinación, al convertirse en el lugar de apropiación de las formas de actuación y de etiqueta necesarias para la actuación pública, según el comportamiento esperado por una fracción minoritaria pero poderosa de la sociedad nacional.

Este artículo se construyó a partir de la investigación: "*Cosmovisión de la unidad. existencia equilibrada en la comunidad indígena de Caldoño Colombia*"². Como objetivo, el proyecto buscó identificar las relaciones entre el ocio, la producción, el tiempo y la educación en la población Nasa. Para ello, se recurrió a un ejercicio de etnografía reflexiva.

Como categorías importantes para la investigación se abordaron la escuela, la interculturalidad y la educación propia. La escuela fue asumida como el escenario donde se imparte el proyecto de enseñanza-aprendizaje, liderado por el Estado colombiano, que se ha caracterizado por una intención más de tipo integracionista que de respeto a la diversidad. La interculturalidad se comprendió como una práctica política ligada a los procesos propios por la descolonización y por la restitución de poder y de autonomía en los territorios. Por educación propia, se trabajó la educación como legado, aquella que se da en la cotidianidad, a partir de la participación de las personas en las actividades del día a día.

² Proyecto apoyado por la Universidad de Antioquia y por el Cabildo Indígena de San Lorenzo de Caldoño

2. Metodología

La investigación se basó en la etnografía como un ejercicio de aguzar el sentido y la mirada (Galindo, 1998) y, a partir de la descripción densa de Geertz (2003), como un vaivén dialéctico entre los detalles locales en relación con las estructuras globales, también esta perspectiva se enriqueció con la etnografía reflexiva de Guber (2001).

Dentro de las técnicas que se usaron se destacan: la observación participante y la entrevista de tipo abierta o semiestructurada que se hizo a diferentes actores de la comunidad, este trabajo se acompañó de una investigación bibliográfica sobre los diferentes tópicos objeto de la indagación y sobre escritos hechos por los mismo actores de la comunidad.

El momento de interpretación tuvo en cuenta el carácter contextual y crítico de la acción hermenéutica, lo que define a esta investigación como hermenéutica dialéctica, a partir de las contribuciones teóricas de la investigadora Minayo (2005). Hermenéutica dialéctica que como opción metodológica asume posición a partir de la forma de ver el mundo del investigador.

Durante la estadía permanente en la comunidad se participó en una serie de actividades colectivas importantes para realizar una aproximación a las tramas de sentido cultural del pueblo Nasa. Entre ellas se destacan: mingas, movilizaciones, rituales de refrescamiento, refrescamientos de varas de mando, carnavales, trueques, visitas a instituciones educativas, participación en proyectos productivos, fiestas y celebraciones, codificadas como Anexo Eventos de la Comunidad (A.E.C.). Las entrevistas fueron codificadas como Anexo Entrevistas Actores Internos (A.E.A.I.).

La estadía se registró en notas de campo (A.N.C.), filmaciones, grabaciones, fotografías, acopio de documentos producidos por la misma comunidad, escritos varios y tesis de grado. Todos estos materiales fueron organizados a partir de los objetivos de la investigación. Del trabajo de campo se pasó a una fase de reconstrucción del proceso vivido, donde a partir de un ejercicio de lectura en la sospecha se elabora una intertextualidad de los tres planos: descriptivo (la voz del otro), interpretativo (investigador) y teoría social existente (textos de referencia del investigador).

3. Resultados y análisis

3.1 La educación oficial

La escuela, en perspectiva indígena, ha sido históricamente un centro para la europeización, la homogeneización, la vigilancia, el control y para el debilitamiento de la cultura propia. Ese ha sido el resultado de calificar como inferiores las creencias, mitos y objetos de culto de las sociedades originarias, las cuales han sido tildadas prepotentemente como atrasadas, salvajes e idólatras, afianzando el criterio dominante de que solo existe una verdad y una cultura legítimas.

Por otro lado, los hombres indígenas tanto a nivel rural como urbano también abandonan los estudios debido a sus obligaciones económicas con el hogar, sumado al bajo retorno que la educación representa para ellos debido a factores discriminatorios que se ven reflejados muchas veces por la raza y en el color de la piel. (Flórez y Bravo, 2013, p. 9)

Históricamente, la educación escolarizada ha estado muy ligada a la religión católica en nuestro país. De allí que a los indígenas se les inculque la religión cristiana para desplazar sus figuras espirituales propias, pues son pueblos bastante religiosos y espirituales.

La mezcla y aprobación de la fe católica impuesta fue aceptada por las comunidades como una forma de supervivencia cultural, como estrategia para aplacar al enemigo colonizador que perseguía, prohibía y eliminaba a todos aquellos que no la practicaran. Aunque esta mezcla de credos no representó una eliminación total de la espiritualidad propia, pues las creencias y las prácticas religiosas y de la Medicina Tradicional se seguían ejerciendo en la clandestinidad (Ulucú, 1997).

No obstante la alta incidencia religiosa de la educación, para muchos mayores de la comunidad, el dios sigue siendo el Tata Wala (el Abuelo Trueno), quien posee poderes supranaturales por los cuales se hace posible la vida.

A través de la religión católica se ha hecho creer a los pobladores de la región que ellos por sí mismos son incapaces de superar sus problemas y que es necesario encomendarse al Dios supremo universal cristiano para que las cosas cambien.

En tales condiciones, la religión contribuye a la dominación y al sometimiento pues coadyuva a la creación de una mentalidad de inferioridad en los indígenas que afianza y ratifica el poder, tanto de un dios externo como de la superioridad cultural y organizativa de

los blancos. Por esta vía se ha intentado introducirlos en la idea del desarrollo, menospreciando la consolidación y el aseguramiento de los proyectos de vida ancestrales. La religión los deposita en manos de un ser que se pone por encima de ellos y obnubila la capacidad creadora y transformativa de la colectividad Nasa.

De igual forma, la escuela oficial ha contribuido a que las personas incursionen bruscamente en las dinámicas jurídicas del Estado, pues se las obliga a participar de los ritos cristianos para poder recibir recursos del Estado colombiano. Han tenido que ser bautizados, confirmados, casados por la Iglesia católica, en fin, militar en la fe cristiana. Como se observa, la escuela y la cristianización han sido y siguen siendo dos instancias determinantes en el proceso de civilizar a la población originaria. Desde ellas, se ha dado la aculturación y se ha introducido la separación de las cosas: la teoría y la vida, el conocimiento y el saber, la sensibilidad y la razón, el trabajo y la formación, la vida y la muerte, arriba y abajo, patrones y esclavos, entre otros.

La casa y la naturaleza nos han enseñado todo, desde escuchar el canto de los pájaros (...) escuchar los espíritus, desde escuchar el agua (...) en ese sentido empieza uno a tener esa relación hombre naturaleza (...) el conocimiento se construye a partir de la misma vivencia, de la relación entre el hombre y la naturaleza y la comunidad. (Molina, 2011, pp. 65-66)

Con la escuela oficial la vida se separó del saber acumulado por los maestros milenarios, el rito y la magia de la vida se hicieron brujería; el encanto y el enmaravillamiento se hicieron pecado; el trabajo colectivo y la minga (trabajo del hombro a hombro) se convirtieron en una amenaza y la solidaridad se hizo individualismo. Así, la escuela como institución y como instancia clave de lo social para los sujetos por hacerse, ha sido y sigue siendo el escenario para la clasificación, la retención y la vigilancia, lo que deriva en fenómenos de violencia en las instituciones (Ramírez y Arcila, 2013).

Histórica y socialmente, la escuela ha sido el lugar para la subjetivación de los individuos bajo intencionalidades no siempre visibles. Algunos de los intereses que confluyen en este espacio social y que se ponen en tensión son: los de la institucionalidad, las prefiguraciones de los docentes, los anhelos de la comunidad y las expectativas de los estudiantes.

Bajo estas consignas y premisas ha funcionado la escuela tal y como se la conoce hoy día. Esto es así porque en el fondo de la acción educativa está la política integracionista del

Estado que persigue hacerlos a imagen y semejanza del proyecto de vida blanco. En razón de este criterio ético-político, la escuela ha señalado, *macartizado* y, en algunos casos, rechazado de sus aulas a niños y niñas, hijos e hijas de padres y madres que han participado de la recuperación de tierras (Ulcué, 1997), en la liberación de la Madre Naturaleza. Personas que han sido calificadas de ladronas y comunistas, obedeciendo a la directiva nacional por la cual se busca el fortalecimiento de la propiedad privada; situación que como se puede notar, establece un choque entre lo indígena y lo blanco, en la concepción cultural de la tierra y sus beneficios.

En la confrontación con este modelo y su ideología, la Organización Indígena del Cauca sienta las bases para la estructuración de un modelo educativo acorde con sus intereses y coherente con su tradición socio-cultural. Esta propuesta reclama que se permita recuperar la identidad Nasa, afianzar las prácticas tradicionales del trabajo, la religiosidad, la economía de subsistencia, la diversidad, la reciprocidad de las acciones y el respeto hacia el territorio. Por estas razones se encontró que la educación escolarizada, tal como se venía llevando a cabo en el resguardo, era una amenaza y un obstáculo para el propósito de fortalecer la unidad de la comunidad Nasa.

Producto de estas discusiones y juegos de poderes entre la comunidad y el Estado, representado en el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías Departamentales y Municipales se da paso al Programa de Educación Bilingüe (PEBI) como una posibilidad de superar la concepción estatal de que los indígenas son pueblos a los que se debe civilizar y cristianizar como culturas inferiores en la relación con otros actores de la sociedad colombiana. En la visión de muchos líderes indígenas, la democracia se fundamenta en el respeto y reconocimiento de la diferencia.

Es esto precisamente lo que motivó la generación de un proceso educativo propio que fusionara los intereses del Estado con las demandas educativas de las comunidades. Se trataba de valorar la educación como escenario clave para la generación de propuestas orientadas al favorecimiento de una cultura de la democracia, en la cual los maestros fueran los gestores de una mentalidad abierta y comprometida con el respeto de lo diferente, que enseñe que la diferencia no es un obstáculo sino una riqueza para la construcción de una nueva sociedad que supere el estado inminente de guerra y aprenda a resolver sus conflictos sociales.

De muchas maneras estas comunidades fueron presionadas para que ingresaran a la educación escolarizada, como lo cuenta Carlos Ulcué a partir de la experiencia de sus padres:

Sobre la educación cuenta que ir a la escuela era una necesidad de sus padres, por la situación que les tocó experimentar a ellos, no quería que su hijo viviera la misma situación: explotación de la mano de obra, no saber hacer las cuentas en el mercado, no conocer el mundo del blanco y el manejo general del mundo del 'blanco'. Eso lo llevó a que su hijo tuviera que dejarlo donde una familia no indígena que vivía en Santander por varios años para que aprendiera el castellano, alejado de la familia, recibir regaños de los patrones, servir gratis. (Ulcué, 1997, pp. 170-171)

La educación escolarizada ha sido vista como una necesidad, a muchos mayores se les ha vendido la idea de que la educación de afuera es mejor, que les permitiría desenvolverse más fácil en las relaciones con la población blanca. Sin embargo, es necesario considerar que para muchos mayores la incorporación de sus hijos a la escuela oficial representaba una forma de supervivencia cultural y de anticipación a la solución de problemas futuros. De acuerdo con Scott, "En cualquier estructura bien establecida de dominación, es posible imaginar que los grupos subordinados serán instruidos por sus mismos padres en los ritos de homenaje que les evitarán problemas" (2000, p. 49). Aún hoy, cuando muchos jóvenes egresan de su formación secundaria, no encuentran opciones para avanzar en sus estudios, pues todavía en la zona no se ha logrado configurar un proyecto educativo que dé continuidad a los avances conseguidos en la educación intercultural bilingüe en algunas instituciones del resguardo.

3.2 La formación universitaria. Inclusión como asimilación restringida

En el escenario de la educación tradicional universitaria se debe destacar que las oportunidades son exiguas ya que son pocas las personas que pueden ingresar a estos centros (incluida la población mestiza de bajo nivel socioeconómico), pues en los propios territorios indígenas no existen aún sedes de las universidades estatales, lo que facilitaría esta labor a los interesados y podría ser un laboratorio de traducción e interpretación de la cultura, saber del contexto inmediato.

En el estudio realizado por el grupo de investigación Diverser de la Universidad de Antioquia sobre las principales razones que encontraban los indígenas del Departamento de

Antioquia para no participar de la formación en este claustro universitario se destacan: currículos no pertinentes, condiciones de marginalidad de las comunidades y la gran distancia que los separa de los principales centros de formación, resultado del atropello colonizador que los condujo a habitar regiones apartadas de los centros, lo que en muchos de los casos generó abandono estatal y deterioro ostensible de sus economías (Sierra, 2004).

Al considerar los factores que dificultan el acceso de los indígenas a los centros oficiales de educación superior el más determinante tiene que ver con lo económico, pues los altos costos del estudio en un centro urbano alejado de la población de origen hacen inviable este propósito. Al tener una economía del intercambio, de la autosuficiencia y no generar productos para el intercambio por dinero, este recurso es muy escaso para atender estas demandas. Situación que, de entrada, genera un choque cultural al forzar a las familias a empeñar sus pocos bienes y a adquirir préstamos con entidades bancarias, que para ser sufragados, deben necesariamente acogerse al modelo de producción del monocultivo, trasgrediendo su práctica tradicional de cultivo variado en el Tul (huerta) y la parcela.

Muchos estudiantes son forzados a buscar trabajos los fines de semana en diversos oficios para complementar los escasos recursos que la familia les puede remitir. Esta mezcla de trabajo y estudio, en muchos de los casos, deriva en un abandono de los programas, pues no sólo se enfrentan a un ritmo de estudio desconocido, sino que el desgaste se acentúa con las largas jornadas de trabajo, en ocasiones, hasta altas horas de la noche.

Para los investigadores del grupo Diverser, no solo hay dificultades para que los indígenas ingresen a los centros de educación superior, sino además, muchos problemas para que puedan sostenerse en las universidades, dada la falta de recursos y la ausencia de una política estatal clara frente a la educación de estas comunidades.

La revisión de las precarias fuentes de ingreso nos lleva a concluir que si pocos y pocas indígenas bachilleres han logrado acceder a la universidad, la situación hoy se presenta más complicada pues no se vislumbran políticas, recursos y alternativas claras por parte del Estado, las universidades y las mismas comunidades indígenas para brindar apoyo económico a esta población estudiantil, cuyas familias difícilmente cuentan con recursos para enviar a sus hijos e hijas a realizar estudios de primaria y secundaria, mucho menos costear su permanencia en la universidad. (Sierra, 2004, p. 119)

Esta posición de Sierra, hace ya más de diez años, es corroborada en la actualidad con el estudio realizado por Flórez y Bravo (2013), sobre la educación en la población indígena en Colombia, cuando indican que:

En cualquier caso, el motivo más relevante y que impide que la gran mayoría de los colombianos encuestados continúe con su proceso educativo, es la falta de dinero que se relaciona a su vez con otras causas como la falta de interés, la necesidad de trabajar o incluso el deber de encargarse del cuidado del hogar. Se habla entonces de un 44% de los indígenas en zona rural que dicen no tener los recursos económicos para estudiar y un 38% de los indígenas viviendo en zona urbana en la misma situación. (p. 7)

De la misma forma, se deben nombrar los problemas que enfrentan los indígenas que logran incorporarse a estos centros para culminar satisfactoriamente los programas. Entre ellos resaltan: la falta de dinero para la estadía en la ciudad (Olave, Rojas y Cisneros, 2013), pues allí todo se tiene que comprar; las dificultades para establecer un diálogo comprensivo desde su cosmovisión con sus compañeros, sus profesores y el personal administrativo; la poca competitividad (respecto a compañeros) frente al uso de las nuevas tecnologías sobre las que se basa la educación en un contexto de sociedad red, de flujos rápidos y virtuales de información, modificaciones en la percepción del espacio y los cambios frente al manejo de los tiempos. Todas estas situaciones generan angustia en los estudiantes, las cuales derivan en desgaste y posterior abandono de la academia.

En muchas oportunidades no sólo se abandona la educación, sino que las personas se quedan en las grandes ciudades laborando en precarias condiciones, con contratos de trabajo por labor o en temporadas de cosecha, como sucede con la recogida del café, sobre todo en los departamentos de Antioquia y Caldas, situación que es problemática por cuanto a su regreso a la comunidad estas personas llegan con enfermedades ligadas a prácticas de prostitución y de drogadicción (Molina, 2011).

La situación antes analizada expresa una discriminación que desconoce las condiciones materiales de existencia de la población indígena para mejorar en sus procesos de formación, al no poder estructurar un proyecto educativo propio que dé valor a sus formas de entender y asumir la realidad (Pereira, Vizcarra, Wassen y Alencar de Calas, 2014), para que puedan avanzar en la construcción de un modelo educativo superior que los acoja y los reconozca como tal. Esto refleja la miopía de una institución universitaria que, en aras de un

conocimiento universal, desconoce la realidad inmediata, pues es poco el camino recorrido en la configuración de un proyecto de universidad incluyente y respetuoso de la diversidad en las formas de pensar, representar y actuar en un país reconocido como multicultural. Este problema y esta deuda son reconocidos, incluso, por muchos actores de la universidad oficial de la zona³, quienes aceptan que la universidad como institución estatal que ha de servir al conjunto de la población ha sido inferior y por lo tanto, ha acumulado una deuda histórica con estos sectores que en la zona son mayoritarios, pues los currículos han sido pensados y materializados para otros sectores de la población.

(...) este Estado tiene marcado un perfil de egresado del colegio, de la parte técnica, de la educación superior (...) nosotros estamos convencidos de que el perfil que pretende el Estado es precisamente sacar bachilleres, técnicos, profesionales para el mercado, que es algo que dentro de los territorios indígenas no se ha contemplado. (Molina, 2011, p. 296)

De aquí que los estudiantes indígenas experimenten una tensión entre un deseo por el intercambio y el aprendizaje de otras culturas y experiencias, y la insatisfacción por la falta de espacios para socializar su experiencia histórica diferente, situación que se hace inviable debido a la implementación de modelos pedagógicos que producen y reproducen asimetrías entre los diferentes saberes.

La tradición impositiva de la enseñanza en el ámbito académico occidental afecta la experiencia universitaria del estudiante indígena, por la visión predominante del conocimiento como mera acumulación de información y la perspectiva autoritaria de una docencia que se ve a sí misma como única poseedora de los contenidos a enseñar, lo que impide un auténtico diálogo de saberes. (Sierra, 2004, p. 140)

Pero esta asimetría no sólo se da y es percibida en el interior de la institución universidad, se experimenta en todos los espacios de la urbe, mediante el contacto con personas de diferentes culturas, con lo cual la identidad Nasa vive transformaciones y reconfiguraciones permanentes. El contacto con un nuevo y diferente medio como la ciudad y su dinámica, introduce cambios en las percepciones y los imaginarios geoespaciales y

³ Conversación sostenida con varios profesores de la Universidad del Cauca sobre el proyecto de universidad intercultural, durante los meses de marzo y abril de 2008, periodo durante el cual pude asistir a la sustentación de varios trabajos finales de pregrado y pude también evaluar producciones académicas de docentes de esa institución universitaria.

culturales del estudiante indígena. Tanto la ciudad como los resguardos o los territorios de procedencia son portadores de representaciones, significaciones y actuaciones diversas que requieren ser aprendidos, proceso de adaptación que no siempre es fácil, y menos favorecedor de la identidad originaria, pues el carácter dominante de la cultura citadina en la mayoría de los casos subordina la cultura externa.

La construcción de subjetividad en estudiantes indígenas se da en una tensión permanente entre las demandas de la comunidad de origen y las de la ciudad y la universidad a la que se llega, con presiones desde una sociedad de mercado que ofrece mejores beneficios laborales de acuerdo al nivel de profesionalización, en ocasiones en contradicción con los valores solidarios y compromisos colectivos. (Sierra, 2004, p. 180)

Así, el indígena Nasa experimenta un choque con las formas, como se lleva a cabo la relación con el espacio y los tiempos de las grandes ciudades, ellos precisan ajustar sus actividades a la dinámica de la urbe, empezando por apropiarse y reconocer los códigos que la ciudad ha construido, como las señales de tránsito, la cartografía, entre otros. Se enfrenta a un espacio hostil totalmente diferente a su sitio de origen. Para Bustamante (2008) lo que el ser humano hace está estrechamente relacionado con la experiencia del espacio, por ello, el espacio se convierte en una parte constitutiva de la personalidad, la mente y el cuerpo registran la realidad exterior de acuerdo con los patrones del lenguaje. Esto es relevante para comprender las transformaciones y las necesarias acomodaciones que se dan en la personalidad de los indígenas al llegar a sitios diferentes, con ritmos y lógicas de vida ajenas a lo que ha sido su experiencia vital en sus propios contextos de crianza. Para ilustrar esta afirmación, la autora, utiliza la cita de una entrevista realizada a Álvaro, un indígena de Caldono, estudiante de la Universidad de Antioquia:

Encontrarse y más aún ingresar a una nueva cultura se le dificulta al indígena la adaptación, y siendo en una gran ciudad como Medellín... el indígena siempre ha estado unido con el silencio de la naturaleza, en el canto de los pájaros y el hablar de los vientos, porque de esta manera podemos realizar nuestras meditaciones y reflexiones de la vida en común para su entorno; el indígena por lo general nunca está acostumbrado a estar en medio de cantidad de bullicios, de contaminaciones y quizá en la constante lucha de supervivencia (económicamente). Por todo lo anterior, a un estudiante indígena se le dificulta en los demás aspectos como el rendimiento

académico, relación con las personas de otra cultura, adaptarse a una cultura diferente. (Bustamante, 2008, p. 79)

Así como se aprende a vivir en un nuevo espacio desconocido como una gran urbe, también los estudiantes precisan apropiarse de la universidad, de sus espacios, sus ritmos, sus lenguajes, sus tiempos y horarios, sus gestos, sus dinámicas políticas y socioculturales, sus luchas, sus modelos educativos eurocéntricos, sus sistemas de evaluación y promoción, sus conocimientos. Deben aprender a manejar la relación con personas provenientes de otras culturas y contextos que tienen formas particulares de observar al diferente, al extraño en la ciudad.

La universidad colombiana ha sido percibida como un medio para salir del estado de 'subdesarrollo' de la nación, esto es, como mecanismo para acortar la distancia con los países industrializados y para ser más competitivos en los mercados globales internacionales. Por esta condición y aspiración se ha convertido en un centro monotemático y monocultural (Sierra, 2004), donde se ha privilegiado el saber y la cultura hegemónica en detrimento del pluralismo y de la interculturalidad. De esta manera, la universidad como institución estatal reproduce las relaciones sociales dominantes que encuentran en el saber occidental las bases para conseguir un desarrollo entendido como crecimiento económico, omitiendo de esta forma las múltiples miradas que sobre éste se dan en la actualidad.

En sociedades caracterizadas por la diferenciación social, es normal encontrar que tanto la lengua como el discurso estén marcados por relaciones de poder. Relaciones que se hacen evidentes en la escuela como institución para su reproducción, donde se excluyen los conocimientos del estudiante, en especial, de aquellos que no pertenecen a la sociedad mayoritaria. La siguiente cita de Giroux ilustra claramente este planteamiento: "La escolarización fue creada, por el contrario, bajo la premisa de la no diversidad; se trataba, entonces, de una línea prioritaria de los estados que perseguía generalizar la enseñanza a toda la población de una determinada edad" (Giroux, 1999, p. 69).

Sin desconocer la larga trayectoria del CRIC por más de 40 años - para el caso del departamento del Cauca - en la consolidación de un proyecto de educación propia y en la generación de iniciativas diversas para favorecer sus procesos formativos en pro de su cultura y de los proyectos colectivos, hacen falta más propuestas educativas universitarias interculturales y bilingües para la zona que permitan potenciar la diversidad, su saber y su acumulado.

Son necesarias universidades que generen nuevas formas de relación con las comunidades indígenas, donde su cosmovisión y maneras de pensamiento tengan cabida, donde se recreen las formas solidarias, de respeto, de reconocimiento y de colectividad que han consolidado históricamente. Lógicas universitarias otras que favorezcan la proximidad y la cercanía con la diferencia, que tengan como sus soportes estructurantes la descolonización, la desformación, el desaprendizaje y la desestructuración de un modelo formativo oficial basado en la memorización, en la acumulación, en el conocimiento y que nos haga, por el contrario, sentir que efectivamente vivimos y habitamos en un país de la diferencia.

La universidad, como institución formativa, acorde con el sistema educativo general, reproduce las mismas condiciones de discriminación social al demandar para todos sus estudiantes la transmisión de los conocimientos en lengua castellana escrita, acorde con la lógica del pensamiento occidental, asimilando así a las minorías a la cultura y lengua mayoritarias. Con lo cual se acentúa la discriminación (Conde, 2014) al insertar a las comunidades indígenas a la dinámica social, cultural, lingüística, política y jurídica de la sociedad mayor. Es preciso recordar aquí que la cultura, además de indicar lo creado por el hombre, denota las formas de vida y de ver el mundo de los distintos colectivos.

Esta actitud de la universidad omite que el lenguaje es la expresión de una cultura y una cosmovisión determinadas, de allí que la discriminación lingüística de que son víctimas las "minorías culturales" refleja el desconocimiento de su entorno cultural, social y lingüístico, por el cual adquiere forma la cosmovisión lingüística.⁴ La preponderancia de la lengua castellana en los centros de formación en todos los niveles, la consecuente disminución o participación de las lenguas aborígenes y su uso restringido a ámbitos como la familia, los encuentros culturales o prácticas tradicionales exclusivamente, es lo que se ha denominado como el bilingüismo diglósico.⁵

Al dictar las clases en castellano y tratar de resolver el bilingüismo mediante uno o varios cursos donde se permite y estimula la comunicación en la lengua propia, los centros escolares reproducen la diglosia, pues con esta forma de operar y estructurar el currículo

⁴ Estructura particular como las diferentes lenguas analizan y organizan los datos de la realidad para dar forma a su conocimiento (Salir, 1966 en Bustamante, 2008, p. 18).

⁵ Es el predominio de una lengua sobre otra (Bustamante, 2008, p. 65). Fue una estrategia muy usada por las comunidades indígenas como un mecanismo de resistencia para preservar su lengua, pues en la relación con los mestizos usaban el castellano en tanto la lengua propia era usada en la casa al lado del fogón para comunicarse con los miembros de la familia. Esto se hacía en muchos casos para evitar ser sancionados públicamente como inferiores o tomados como objetos de ridiculización.

garantizan la superioridad del castellano sobre las otras lenguas. Diglosia que es reforzada por los manuales y las ayudas educativas de los maestros, portadoras de prácticas culturales y experiencias históricas exógenas. Ante lo cual es necesario plantear que no basta con traducir los textos a las diferentes lenguas, pues lo que impera en su uso es la apropiación-imposición de discursos y prácticas sociopolíticas por los cuales se da una determinada sociabilidad. Los materiales pedagógicos, considerados como objetos-huella son portadores de una memoria implícita de la cultura de la enseñanza, lo que los convierte en objetos de conocimiento por los cuales es posible comprender una determinada realidad (Escolano, 2006).

Este asunto se puede leer también como la contaminación de que son objeto los textos por la cultura de los contextos donde son diseñados y creados. A la manera de la profesora Clara Revuelta

...la cultura de la escuela se contamina de la cultura de la sociedad a la que sirve; [...] un texto se ofrece siempre a un lector (en nuestro caso a un discípulo, discente o educando) con una finalidad (mentalizadora, informativa, propositiva, didáctica, educativa)... (Revuelta, 2006, pp. 246-247)

En la actualidad hay una deserción indígena supremamente alta para una institución comprometida con la interculturalidad como vía para la aplicación de los mandatos constitucionales alusivos a la diversidad y la pluralidad cultural de la nación colombiana. Según datos de la oficina de admisiones y registros de la Universidad de Antioquia citados por Bustamante (2008): entre los años de 1997 y 2004, fueron admitidos 577 estudiantes indígenas, de ellos 93 no oficializaron la matrícula, desertaron 112, cancelaron 49, 296 siguen activos en la universidad y sólo 27 lograron graduarse.

Al indagar a docentes y estudiantes por las razones que motivan la deserción de la universidad se encontró que dentro de las principales razones está la dificultad para la comprensión de lectura y escritura en castellano. Situación que se hace más notoria en los primeros dos semestres de estudio, pues el bajo rendimiento ocasiona desmotivación y angustia en los estudiantes.

Las instituciones universitarias que han acogido población indígena en sus claustros se han visto sometidas a situaciones apremiantes pues es clara la ausencia de modelos interculturales que favorezcan el diálogo de seres, culturas y saberes. Como bien lo reconoce la profesora Bustamante (2008), los currículos y las prácticas pedagógicas en la

universidad (refiriéndose en el caso de la Universidad de Antioquia) están cimentados en el modelo de pensamiento occidental que homogeniza la formación.

Un pensamiento occidental que por muchos siglos se ha sustentado en la razón como la única fuente de conocimiento válida, legítima, seria y universal, menospreciando otras formas de aproximación al conocimiento.

El reconocimiento y respeto a la diversidad cultural son registrados en la Constitución Política colombiana en sus artículos 68 y 70. El primero reconoce el derecho de los diferentes grupos étnicos a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural, y el segundo establece el deber estatal de promover el acceso a la cultura en igualdad de oportunidades.

Desde una perspectiva comprometida con la autorreflexividad, la interculturalidad representa procesos cada vez mayores de capacidad de descentramiento de lo propio y reconocimiento de sus límites. Un elemento importante para avanzar en las reivindicaciones económicas, sociales, culturales y políticas de la población indígena colombiana lo ha representado el estudio de sus lenguas. Mediante su profundización, la comunidad indígena y una parte importante de la sociedad colombiana empieza a reconocerlos y a valorar su profundo y complejo pensamiento, lo que ha generado también una presión para que lenguas distintas a la oficial hayan suscitado la atención del Estado y de los organismos gubernamentales e incidido a la vez en la superación de una mirada aún imperante en muchos funcionarios, para quienes más que una fortaleza representa un problema de comunicación (Aguirre, 2004). Para Bolaños y Tattay:

Potenciar las lenguas indígenas y el bilingüismo ubica a la educación propia y en especial a la UAIIN, en la tarea de devolver a las lenguas indígenas su carácter de constructoras del saber, de convertirlas en medios adecuados para elaborar nuevos saberes y establecer diálogos desde una identidad fortalecida, cuyo interés es que tanto el idioma indígena como el castellano en su papel de lengua vehicular sean apropiados adecuadamente y revitalicen las formas de comunicación propias en su carácter bilingüe. (2013, p. 70)

Los estudios del lenguaje a partir de su contexto social se inscriben en un enfoque o perspectiva de la comunicación que se ubica más allá de la forma de la estructura oral y gramatical, incorporando otros elementos que intervienen en el acto del habla y permitiendo una aproximación a la totalidad del mensaje. Lo complejo de la competencia comunicativa ha

derivado en la configuración de múltiples disciplinas como la socio-lingüística, la psico-lingüística y la etno-lingüística, áreas todas que han hecho su aporte a la educación, mostrando que la enseñanza de las lenguas implica abordar los recursos de expresión y comprensión hablada y escrita, donde el conocimiento del sistema de códigos verbales y no verbales y de sus condiciones y posibilidades de uso a partir de contextos y saturaciones comunicativas particulares se hacen imprescindibles. Al modo de Daniel Aguirre, para una verdadera educación intercultural y bilingüe es necesario que se dé un vínculo entre el aprendizaje y la práctica social y cultural del medio (Aguirre, 2004).

Más que los mismos y antiguos programas de formación suministrados por la institución universidad y una epistemología —como una sola forma de aproximarse al conocimiento— se requiere una interepistemología; se precisa de otros programas que recreen el saber y las prácticas autóctonas de las comunidades ancestrales, para estimular su propia cultura y proteger su entorno ambiental.

(...) el Ministerio pone un calendario (...) que va en contra del calendario Nasa, el calendario propio, y siempre por eso se presentan situaciones de deserción escolar porque ese calendario no está acorde a la realidad propia, los métodos pedagógicos tampoco están... están descontextualizados muchos de ellos... (Molina, 2011, p. 294)

Pero no ya suministrados por los expertos docentes en interculturalidad, sino desde la voz de los propios actores, las comunidades y autoridades indígenas. Solo así el país podrá algún día entender la presión y el acoso a que son sometidos estos pueblos en sus territorios por parte de las multinacionales y del mismo Estado colombiano; únicamente así, significaremos de otra manera la importancia de la Madre Tierra no ya como recurso para los megaproyectos implementados por los países del Primer Mundo, sino como parte constituyente del todo, como madre dadora de la vida.

Programas y centros de formación que propicien un diálogo de los saberes ancestrales y los conocimientos de otras culturas, desde una posición crítica y transformadora, que sirva para la consolidación de los planes de vida y se nutra de ellos, mediante relaciones horizontales que superen el proceso histórico de colonización y aculturación en que han vivido, y transforme la condición de ser un centro de exclusión como muchos otros de la sociedad. Desde la perspectiva de Rivera, la educación ha de propiciar la presencia de racionalidades históricas diversas. En el caso particular de las comunidades indígenas, donde por ejemplo, el mito hace parte estructurante de su pensamiento; por el mito los

indígenas piensan e interpretan su experiencia histórica (Rivera, 1987). En esta experiencia de los pueblos se presentan contradicciones entre las temporalidades y las lógicas históricas. Así nos lo demuestra Rivera Cusicanqui en el siguiente separado:

...si la historia documental presenta una sucesión lineal de eventos, la historia mítica —y las valoraciones éticas que implica— nos remite a tiempos largos, a ritmos lentos y a conceptualizaciones relativamente inmutables, donde lo que importa no es tanto 'lo que pasó', sino por qué paso y quién tenía razón en los sucesos: es decir, la valoración de lo acontecido en términos de la justicia una causa. (Rivera, 1987, p. 13)

Se puede afirmar así que, dadas las extremas condiciones de empobrecimiento a que son sometidas amplias mayorías en el país, muchas comunidades como las indígenas, son excluidas de las universidades, hechas estas al calor del pensamiento y el rigor científicos, con lo cual en la práctica niegan el acceso a otras formas legítimas (en términos del saber acumulado) de conocer y de saber.

Situación que da forma a la colonialidad del saber y del conocer, que para Boaventura de Sousa Santos (2006) se expresa como la distinción entre los modos de conocimiento científico y conocimiento vulgar. Distinción que de suyo, establece una diferencia jerárquica entre un conocimiento que se considera verdadero y otro que no lo es. En esta relación, el verdadero conocimiento sería entonces, el que es avalado por las instancias de saber-poder autorreconocidas y autoimpuestas, que bajo la forma de gramática jurídico-política define las reglas valorativas, acordes en la mayoría de los casos, al modelo hegemónico global. Modelo que niega las otras formas de saber que no se ajusten a sus cánones, como ha pasado con las formas de interpretación de la vida de las sociedades, que como la indígena, se han caracterizado por su tradición oral y su explicación mito-simbólicas.

Como puede verse, aún en la actualidad impera esta distinción en las formas de conocer, que es de suyo, bien clásica, pues encontramos sus raíces en el modelo de la racionalidad moderna instaurado en el siglo XVI en el campo de las ciencias naturales y extendido más tarde a las ciencias sociales en el siglo XIX. Para Santos, es precisamente en este momento de la historia que se puede hablar de un modelo global de racionalidad científica por el cual se establecen las fronteras de delimitación entre las dos formas de conocimiento no científicas, o mejor si se quiere, no racionales, ellas son: el sentido común y los estudios humanísticos (Santos, 2006). Es la distinción entre conocimiento científico y

conocimiento del sentido común; de otra forma, la diferencia estructurante entre naturaleza y persona humana.

Esto se puede entender mejor a partir del siguiente pensamiento del líder indígena Quintín Lame, para quien la naturaleza tiene su propio lenguaje, él mismo que puede ser develado por aquellos hombres que estén dispuestos a escucharla.

La ciencia tiene un jardín muy extenso. Pocos son los hombres que le han mirado, y esto, de muy lejos. El indiecito le ha mirado de muy cerca —en unión con todos los discípulos que la naturaleza ha criado y cría en el bosque— en los momentos en que se oye la charla interminable que tienen los arroyos de las fuentes, cuando ronca el tigre, ruge el león, silba la serpiente, cantan el grillo y la chicharra, gime la paloma torcaz y cruza el bosque. Es el momento del recreo que esa maestra, que es la naturaleza, ha ordenado armónicamente a sus discípulos; y después cruzan los cuatro vientos de la tierra, que son sus sembradores. (Quintín, 1987, p. 18)

Bajo la vigilancia de esta separación-distinción, todas las formas de conocimiento que no se asumen en los principios epistémicos y en las normas metodológicas de la nueva racionalidad científica son descalificadas en su pretensión de científicidad y de racionalidad. Se privilegian las formas de saber-conocer tradicionales que han dado estructura a la ciencia moderna y que niegan las otras maneras de interpretación-comprensión que pasan por lo mítico-metafísico, lo poético, lo literario y lo artístico, formas utilizadas por muchas comunidades en el mundo para conocer, narrar y explicar sus vidas.

Criterio de verdad que como se ha venido planteando niega la neutralidad en su enunciación, y por el contrario, evidencia la adscripción a las instancias de poder y de decisión dominantes. "Aunque la idea de la verdad presida absoluta e inequívocamente la vida del investigador, su libertad para hablar es limitada y polivalente" (Gadamer, 1994, p. 51).

Dentro de los mecanismos propios que se ven vulnerados con la educación, como instrumento de homogeneización e incorporación a una supuesta 'sociedad mayor', encontramos la lengua, que ha sido desde siempre el aparato más notable para permitir la dominación, y por consiguiente, la transformación cultural. "La lengua como elemento fundamental de la identidad de los pueblos indígenas, como diferentes a otros grupos culturales, lleva implícita la forma de ver, sentir, captar, concebir, soñar, leer el mundo" (Ulucú, 1997, p. 87).

Despreciar la tradición oral en las comunidades ancestrales es despreciar su cultura y despreciarlas como pueblo. Para Rivera Cusicanqui, la historia oral es un espacio privilegiado para descubrir las percepciones profundas sobre el orden colonial y escenario fundamental de la crítica a la concepción occidental de la historia. Concepción occidental que: "sitúa lo "histórico" tan sólo a partir de la aparición de la escritura, y legitima por lo tanto la invasión colonial como una heroica misión 'civilizadora'" (Rivera, 1987, p. 13). Para esta autora, la historia oral no es tan sólo una metodología de trabajo, es un ejercicio colectivo de desalienación.

Como en la cotidianidad, desde la escuela se ha promovido, tanto implícita como tácitamente, el castellano como la lengua principal, relegando a un segundo plano la lengua originaria, el Nasa Yuwe. Pero es claro que esta intención de homogeneización por intermedio de la lengua no es el resultado de políticas actuales, por el contrario, es la consecuencia de una tendencia histórica de universalización y estandarización de lo cultural y de lo político.

Además de la evangelización de los indios en su propia lengua, con la unificación lingüística se buscaba facilitar el comercio, desterrar la supuesta ignorancia y de manera especial, agregarlos al mismo modo de producción (Castro, 2005). Con este propósito, la diversidad de lenguas encontradas por los colonizadores en la nueva América representaba un obstáculo fundamental para la integración mundial. Como nos lo ilustra en la real cédula, Tank de Estrada citado por Castro Gómez:

[...] que se instruya a los indios en los Dogmas de nuestra Religión en Castellano, y se les enseñe a leer y escribir en este idioma, que se debe extender y hacer único y universal en los mismos Dominios, por ser el propio de los Monarcas y Conquistadores, para facilitar la administración y el pasto espiritual a los naturales, y que éstos puedan ser entendidos de los Superiores, tomen amor a la nación Conquistadora, destierren la idolatría, se civilicen para el trato y Comercio; y con mucha diversidad de lenguas, no se confundan los hombres, como en la Torre de Babel. (2005, p. 13)

Para muchos sectores de la nación colombiana, los Nasa, al igual que muchos otros pueblos indígenas, son considerados como culturas ágrafas. Esta posición, al desconocer sus formas propias y particulares de escritura y lectura, excluye en la práctica, muchas otras formas de explicar y significar el mundo. Y de esta manera, se elimina su experiencia histórica como colectivos humanos, los cuales han habitado estas tierras desde tiempos

inmemoriales. Desconocer los sistemas como las gentes narran su vida y sus vivencias es afianzar el postulado etnocéntrico por el cual sólo existe una única forma de conocer el mundo y sus sucesos. Es creer que solo existe una ruta de conocimiento válida, con lo cual se excluye la existencia —en un mundo que se profesa diverso— de otras epistemologías, de muchas epistemologías, por lo cual es posible la interepistemología.

La colonialidad del poder hace referencia a la manera en que la dominación española intentó eliminar las 'muchas formas de conocer' propias de las poblaciones nativas y sustituirlas por otras que sirvieran a los propósitos civilizatorios del régimen colonial. Apunta, entonces, hacia la *violencia epistémica* ejercida por la modernidad primera sobre otras formas de producir conocimiento, imágenes, símbolos y modos de significación. (Castro, 2005, p. 63)

Por lo anterior, el lenguaje letrado se edificó como la única forma válida de aproximarse a una comprensión real y verdadera del mundo, por la cual muchas lenguas, incluida dentro de ellas el latín, desaparecieron de los centros de formación, al parecer por no conseguir niveles de abstracción como los conquistados por la lengua blanca occidental.

Este proceso fue posible en muchos de los casos a través de la fuerza física ejercida contra los dominados, pero en muchas situaciones se hizo por la vía de conseguir que los dominados apropiaran el imaginario cultural europeo como modalidad de relación con la naturaleza, con el mundo social y cultural, y con la subjetividad.

Como lo señala el mismo Castro Gómez aun cuando no todas las diversas formas de conocer de los pueblos originarios fueron eliminadas completamente, sí se logró subalternizarlos al despojar sus formas de interpretar y significar su mundo de la legitimidad ideológica, al convertir el imaginario colonial europeo en un modo de vida fascinante y por tanto, deseado por la clase dirigente y criolla de la nación colombiana (Castro, 2005).

Todo este proceso de penetración y dominación cultural e ideológica viene desde los tiempos de la Colonia, donde se procuró a toda costa, reducir las diferencias étnicas y culturales para facilitar el proceso *civilizatorio* de las nuevas tierras. Para este propósito se recurrió a la encomienda, cuyo papel era:

...integrar al indio a los patrones culturales de la etnia dominante. El papel del encomendero era velar diligentemente por la 'conversión integral' del indio mediante la evangelización sistemática y el duro trabajo corporal. Ambos instrumentos, la evangelización y el trabajo, se dirigían hacia la *transformación de la intimidad*,

buscando que el indio pudiera salir de su condición de 'menor de edad' y acceder, finalmente, a los modos de pensamiento y acción propios de la vida civilizada. (Castro, 2005, p. 63)

De esta manera, se buscaba vaciar a las comunidades ancestrales que habitaban el Nuevo Mundo de las prácticas, costumbres, mitos, lenguas y creencias propias para facilitar su incorporación a las dinámicas hegemónicas de dominación eurocentradas. Los conocimientos y saberes tradicionales debieron ser reducidos para poder incorporar e introducir un conocimiento verdadero, científico y universal. Solo a partir de garantizar esto, las comunidades de esta región del planeta militarían sin problema alguno en una única manera de ver el mundo, que por lo tanto contendría una jerarquización particular de lo espacio-temporal. Para Castro Gómez, la relación entre los colonizadores y los colonizados estuvo mediada por un poder que se fundaba en la superioridad étnica y cognitiva de los primeros sobre los segundos. "En esta matriz de poder no se trataba sólo de someter militarmente a los indígenas y dominarlos por la fuerza, sino de lograr que cambiaran radicalmente sus formas tradicionales de conocer el mundo, adoptando como propio el horizonte cognitivo del dominador" (Castro, 2005, p. 62).

4. Conclusiones

La escuela oficial en las comunidades indígenas de Colombia incide de forma estructural en la modificación de las maneras de relacionamiento, de producción y de organización social de los territorios aborígenes. Se la sigue valorando como una instancia determinante en el proceso de "civilizar" a las poblaciones originarias, esto es, fortalecer la máquina binaria de clasificación de múltiples separaciones: teoría y vida, conocimiento y saber, sensibilidad y razón, trabajo y formación, vida y muerte, arriba y abajo, patrones y esclavos, cultos e incultos, entre otros.

Por la escuela oficial la vida se alejó del saber acumulado por los mayores de la comunidad, el rito se hizo brujería; el encanto se volvió pecado y el trabajo colectivo se convirtió en una amenaza.

Para superar esto, El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) ha promovido la creación de un proyecto educativo armónico con sus intereses y coherente con su tradición socio-cultural, que permita recuperar la identidad Nasa, afianzar las prácticas tradicionales

del trabajo, la religiosidad, la economía de subsistencia, la diversidad, la reciprocidad de las acciones y el respeto hacia el gran territorio.

Respecto a la educación universitaria, las oportunidades son insuficientes ya que son pocas las personas que pueden ingresar a estos centros, pues en los propios territorios indígenas no existen sedes de las universidades estatales.

La universidad actual, a la que llegan miembros de las comunidades indígenas, debe permitirles apropiarse de la universidad, de sus espacios, sus ritmos, sus lenguajes, sus tiempos y horarios, sus gestos, sus dinámicas políticas y socioculturales, sus luchas, sus modelos educativos, sus sistemas de evaluación y promoción, sus conocimientos; todo, desde una posición de simetría de los saberes, de los seres y de lo social.

Las universidades deben atender la alta deserción de la población indígena, entre cuyas causas se encuentran la falta de un modelo intercultural e interepistémico que propicie un diálogo de los saberes ancestrales y los conocimientos de otras culturas desde una posición crítica y transformadora.

Las comunidades indígenas son excluidas de las universidades, hechas estas al calor del pensamiento y el rigor científicos, con lo cual en la práctica niegan el acceso a otras formas legítimas (en términos del saber acumulado) de conocer y de saber. Situación que da forma a la colonialidad (como la otra cara de la modernidad) del saber y del conocer, que se expresa como la distinción entre los modos de conocimiento científico y conocimiento vulgar. La universidad debe acoger la tradición oral de las comunidades ancestrales, no hacerlo es despreciar su cultura y despreciarlos como pueblo. En las palabras de la activista Rivera Cusicanqui, la historia oral es un espacio privilegiado para descubrir las percepciones profundas sobre el orden colonial y escenario fundamental de la crítica a la concepción occidental de la historia.

Referencias

- Aguirre, Daniel. (2004). Estudios en lenguas aborígenes y etnoeducación en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(39), 27-40.
- Bolaños, Graciela y Tattay, Libia. (2013). La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos. En Lola Cendales, Marco Mejía y Jairo Muños, *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 65-80). Bogotá D. C.: Ediciones desde abajo.
- Bustamante, Lucía. (2008). *Escritura y rendimiento académico del estudiantado Nasa de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Asoprudea.

- Castro, Santiago. (2005). *La Hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Conde, Francisco Javier. (2014). Desigualdad, discriminación y pedagogía de la igualdad. *Revista Actualidades investigativas en Educación*, 14(1), 1-20. Recuperado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/679>
- Escolano, Agustín. (2006). *Métodos de investigación. Seminario de investigación doctoral, trabajos de investigación tutelados*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Flórez, Silvia y Bravo María José. (2013). La educación en la población indígena: realidad o utopía. *Revista Supuestos*, Recuperado de http://revistasupuestos.uniandes.edu.co/?page_id=5473
- Gadamer, Hans. (1994). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Galindo, Jesús. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longma.
- Geertz, Clifford. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Giroux, Henry. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En Francisco Imberón, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 53-62). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Guber, Rosana. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma.
- Minayo, Cecilia y otros. (2005). *Evaluación por triangulación de métodos. Abordaje de programas sociales*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Molina, Víctor. (2011). *Anexo Entrevista Actores Internos [A.E.A.I.]*. Medellín: inédito.
- Olave, Giohanny, Rojas, Ilene y Cisneros, Mireya. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830004>
- Pereira, Elisabete, Vizcarra, Eleonor, Wassem, Joyce y Alencar de Calas, Tania. (2014). Formación profesional, básica o general: lo que piensan los Estudiantes de una universidad pública de Brasil. *Revista Actualidades investigativas en Educación*, 14(2), 1-23. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/658>
- Quintín, Manuel. (1987). *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Cauca: Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC.
- Ramírez, Camilo y Arcila, William. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educación y Educadores*, 16(3), 411-429. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2778/3350>

- Revuelta, Clara. (2006). Cultura docente y dimensión pragmática de los manuales escolares. En Agustín Escolano (Ed.), *Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela* (pp. 245-261). Valencia: Tirant lo blanch.
- Rivera, Silvia. (1987). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Revista Temas Sociales*, (11), 49-64.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2006). *Um Discurso sobre as ciencias*. Sao Paulo: Cortez editora.
- Scott, James. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Ciudad de México: Ediciones Era.
- Sierra, Zayda. (2004). *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*. Medellín: Editorial Marín Vieco.
- Ulcué, Luis. (1997). *El Yu' kh "monte" y la política de la conservación Nasa en el Resguardo de Pueblo Nuevo, Municipio de Caldon- Cauca*. (Trabajo de grado para optar al título de Mágister), Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca, Colombia.