



▪ *Gonzalo Rubio Orbe*, Ecuador 1909 – 1994 | Antropólogo e historiador ecuatoriano, se distinguió por cuidar el patrimonio indígena latinoamericano, y dejarlo en igualdad de condiciones, respecto al patrimonio conquistador español.

Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana*

Interculturalidade e justiça cognitiva na universidade colombiana

Interculturality and cognitive justice in colombian universities

Elizabeth Castillo Guzmán** y José Antonio Caicedo Ortiz***

El artículo propone algunos elementos para el debate sobre las políticas del conocimiento en la educación superior colombiana y su relación con la visible presencia de estudiantes universitarios “étnicos”. El análisis se centra en las limitaciones de las políticas de conocimiento para tramitar las exigencias de visibilidad y dignificación que reclaman los pueblos indígenas y afrodescendientes en su actual debate sobre la educación superior. Concluye que mientras la descolonización no tenga lugar en el ámbito universitario, la Universidad no logrará aprender de las diversas experiencias epistémicas que ésta reúne.

Palabras clave: educación superior, multiculturalidad étnica, interculturalidad, políticas del conocimiento.

O artigo propõe alguns elementos para o debate sobre as políticas do conhecimento na educação superior colombiana e sua relação com a visível presença de estudantes universitários “étnicos”. A análise se centra nas limitações das políticas de conhecimento para tramitar as exigências de visibilidade e dignificação que reclamam os povos indígenas e afrodescendentes em seu atual debate sobre a educação superior. Conclui que enquanto a descolonização não tenha lugar no âmbito universitário, a Universidade não conseguirá aprender das diversas experiências epistêmicas que esta reúne.

Palavras-chave: educação superior, multiculturalidade étnica, interculturalidade, políticas do conhecimento.

The article proposes some components for discussion regarding knowledge policies found in Colombian higher education and its relationship to the visible presence of “ethnic” university students. The analysis focuses on the limitations of knowledge policies regarding the demands of visibility and dignification demanded by both indigenous peoples and Afro-Colombians in their current discussion regarding higher education. It concludes by stating that until decolonization occurs at a university level, universities will fail to learn from the various epistemic experiences pertaining to decolonization.

Key words: higher education, ethnic multiculturality, interculturality, policies of knowledge.

* Este artículo incluye resultados parciales de dos investigaciones en curso adelantadas por los autores con el apoyo de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca: “Interculturalidad y educación superior en cinco experiencias de América Latina. Retos y lecciones aprendidas para la formación docente”, y “Acciones afirmativas para indígenas y afrodescendientes en universidades del suroccidente colombiano”, iniciadas en el 2015.

** Profesora titular del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca, Popayán (Colombia); directora del Centro de Memorias Étnicas. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia y Magister en Psicología Social de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá). E-mail: elcastil@unicauca.edu.co

*** Profesor del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca, Popayán (Colombia); investigador del Centro de Memorias Étnicas. Sociólogo de la Universidad del Valle (Colombia) y Magister en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador). E-mail: joseantoniocaicedo@gmail.com

original recibido: 28/01/2016
aceptado: 15/03/2016

nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 147~165

La multiculturalidad étnica en la Universidad convencional

Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos. Es la idea de que existe un sólo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el Norte global, que llamamos la ciencia moderna.

Boaventura de Sousa Santos

La presencia de indígenas y afrodescendientes en las aulas de las universidades convencionales¹ no es un hecho reciente, por el contrario, mucho antes de haber obtenido su reconocimiento político y jurídico como grupos étnicos en 1991, algunos pocos transitaban por el mundo de la educación superior sin que su diferencia étnica fuera reconocida, lo que no quiere decir que no hayan padecido acciones discriminatorias por su condición racial. La novedad tiene que ver con el tratamiento que este fenómeno adquiere en el ámbito del diseño de lineamientos de política educativa, la formulación de programas y la producción de saber experto en educación superior y multiculturalidad después de la década de los noventa.

Para finales del siglo XX, el asunto de la diversidad cultural y la educación cobró relevancia en muchos ámbitos de la vida universitaria colombiana. Surgieron programas, grupos de investigación e incluso pregrados que promueven los debates en torno a los problemas de la interculturalidad, la diferencia

cultural y la inclusión educativa. Los universitarios indígenas y de comunidades negras, ahora reconocidos como “étnicos”², son vistos con los nuevos lentes de la multiculturalidad, y entonces adquieren aparentemente un estatus diferenciado al ser considerados sujetos de reconocimiento especial en las instituciones de educación superior (IES).

El camino recorrido en esta materia durante casi tres décadas se puede reconocer, para el caso colombiano, en tres tendencias que proponemos considerar como un breve recuento de las trayectorias de las acciones y las concepciones que sobre este fenómeno se han dado en el tiempo, acentuando el lugar de algunas de las nociones en uso —desde la *inclusión* hasta la *interculturalidad*—, cuya procedencia, además, refiere a organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Banco Mundial, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y el Banco Interamericano, entre otros. Las tendencias que reseñaremos brevemente constituyen un ejercicio metodológico ampliamente expuesto en un trabajo anterior (Caicedo y Castillo, 2008), que nos sirve ahora para dejar sentados algunos elementos para el debate central de este artículo, que tiene que ver con el problema de las políticas del conocimiento en la educación superior colombiana y su relación con la visible presencia de estudiantes universitarios “étnicos”.

Un primer momento se relaciona con la formalización de miembros de comunidades en la Universidad Nacional de Colombia³, y que abrió un campo en las políticas de bienestar universitario en la perspectiva de equidad en el acceso y el subsidio a la permanencia (Mayorga, 2012). Esta experiencia inauguró en nuestro país el ámbito de los programas de acceso especial para indígenas, mejores bachilleres de municipios pobres y, posteriormente, miembros de comunidades afrodescendientes. Estos trazos serían retomados

a comienzos del siglo XXI por parte del Ministerio de Educación Nacional para formular la noción de *educación superior inclusiva*⁴, enfoque con el cual se pretende orientar las acciones de las universidades en materia de acceso, permanencia y pertinencia de los grupos poblacionales en el sistema.

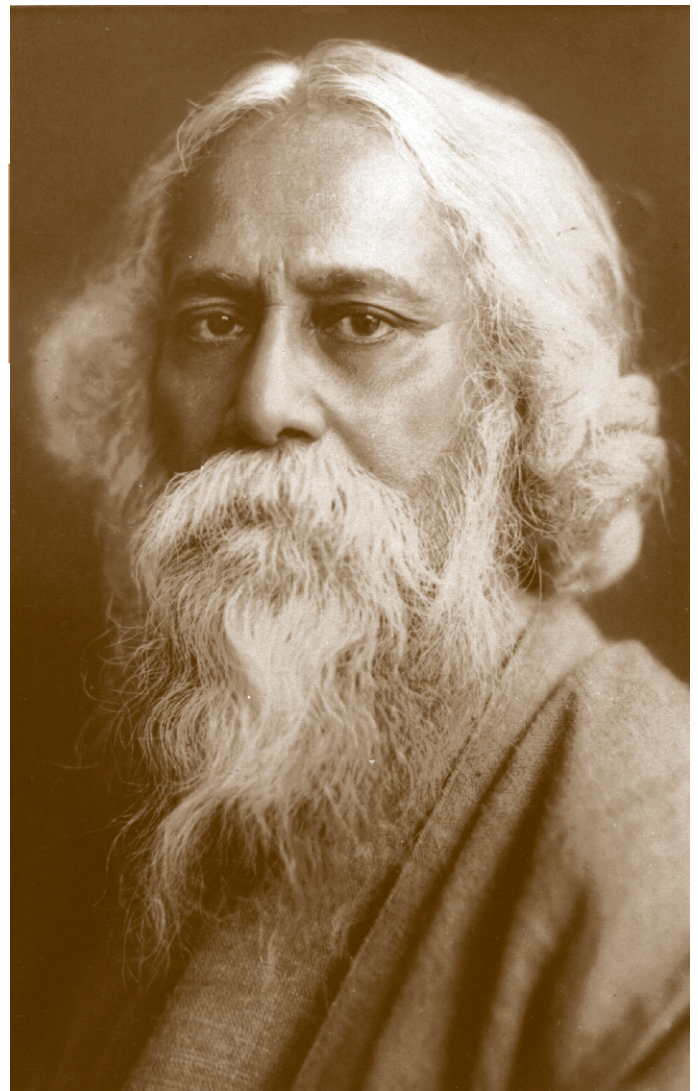
En segundo término, aparecen los programas de etnoeducación universitaria a comienzos de los años noventa del siglo XX (Castillo, 2009), con lo cual se abrió un nuevo modelo de formación docente sustentado esencialmente en el enfoque de la educación étnica. Este proceso ayudó a configurar en siete universidades una ruta de flexibilización curricular, a través de temáticas relacionadas con la interculturalidad, el multilingüismo y el diálogo de saberes como aspectos fundamentales en los planes de estudio de los licenciados en etnoeducación⁵.

Un tercer asunto tiene que ver con la configuración de grupos de investigación ocupados de estudiar los fenómenos de la diversidad, la multiculturalidad y la interculturalidad en el ámbito educativo. Localizados en universidades de varias regiones de Colombia, estas comunidades académicas trabajan desde diversos enfoques teóricos y disciplinares, realizan estudios de caso y producción de tesis de maestría y doctorado⁶. Actualmente contamos con dieciséis grupos de investigación⁷, cuyas publicaciones en libros y revistas nacionales e internacionales han enriquecido la visión sobre el tema. Así mismo, se suma el desarrollo de líneas de investigación o profundización creadas en los programas de posgrado en educación, desde los cuales se promueve el debate y la investigación en torno a los fenómenos de la interculturalidad y la educación⁸.

Recientemente ha tenido lugar la creación del primer programa de pregrado en una universidad convencional, cuyos fundamentos y orientaciones curriculares se sustentan en la cosmovisión y el pensamiento de los pueblos indígenas. Nos referimos a la Licenciatura y la Maestría en “Pedagogía de la Madre Tierra”. Por tratarse de un proceso sin precedentes en la educación superior colombiana, y porque su propio recorrido es objeto de reflexión y evaluación por parte de los investigadores, docentes y líderes responsables de este proyecto, lo mencionamos sólo para advertir la emergencia de un nuevo horizonte en esta historia

de lentas transformaciones y reformas. Seguramente en algunos años podremos conocer de propia voz de sus protagonistas, el devenir de esta apuesta epistémica dentro de la Universidad de Antioquia, donde sabedoras/es indígenas que también ofician como profesores universitarios, producen un sorprendente ejercicio de praxis intercultural.

En términos generales, podemos resumir las acciones formales adelantadas para atender las demandas multiculturales de la educación superior en Colombia en tres grandes ámbitos, el del acceso, el de la oferta curricular y de la producción de conocimiento (tabla 1). Desde orillas y condiciones disímiles, las INES han



▪ Rabindranath Tagore, India 1861 – 1941 | Escritor, artista y destacado filósofo de la educación. Estructuró un sistema pedagógico que defendía la libertad intelectual del ser humano.

Tabla 1
Tendencias de gestión de la multiculturalidad étnica en las universidades convencionales

Gestión de la multiculturalidad étnica en universidades convencionales		Nociones centrales de la gestión	Políticas universitarias afectadas
Acceso	Programas de admisión especial.	-Equidad. -Inclusión. -Permanencia.	Políticas de admisión. Políticas de bienestar universitario.
Oferta curricular	Etnoeducación universitaria. Programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.	Interculturalidad.	Políticas curriculares.
Producción de conocimiento	Creación de grupos de investigación.	Investigación colaborativa y diálogo de saberes.	Políticas de investigación.
	Oferta de líneas de profundización en posgrados de educación.	Educación intercultural y multicultural.	Políticas curriculares de los posgrados.

Fuente: Elaboración propia

buscado atender de modo diverso estos asuntos de la diversidad étnica, y, en ese sentido, proponemos una síntesis que haga visibles las tendencias en los programas y proyectos que se han puesto en marcha desde finales del siglo XX para tramitar este fenómeno.

Visto de este modo, podemos asegurar entonces que la Universidad se ha constituido en el territorio del saber experto sobre la multiculturalidad colombiana en todos sus matices y horizontes comprensivos. Es en el mundo de los grupos de investigación y los programas de posgrado donde se rastrean los grandes problemas del reconocimiento, las formas de representación, la memoria cultural, la recuperación de saberes ancestrales, la diversidad lingüística, el acceso a derechos y un conjunto de expresiones sobre la contemporaneidad de los grupos étnicos en Colombia. Igualmente han incursionado los estudios sobre las relaciones intraculturales e interculturales, y en menor medida, el racismo, la discriminación y las formas de exclusión étnico-raciales. Ninguna otra institución en nuestro país ha dedicado tantas horas, recursos y personas a estudiar nuestra diversidad étnica, sus rasgos, sus expresiones culturales, sus conflictos contemporáneos, su historia cultural y territorial, sus sistemas de saber, de educación, de salud y de justicia, e incluso sus propias contradicciones políticas. Por todas estas razones, cabe preguntarse por el lugar que han

logrado en las políticas curriculares de las universidades colombianas el pluralismo epistémico, el diálogo de saberes y la interculturalidad. Para avanzar en esta reflexión nos valemos de algunos elementos incluidos en el debate sobre la justicia cognitiva propuesta por Boaventura de Sousa Santos, para decantar las críticas a las universidades convencionales por su incapacidad de flexibilizarse ante la realidad multicultural.

Las universidades donde se han promovido políticas de inclusión y/o acciones afirmativas, no han logrado transformar sus lógicas administrativas, curriculares, de evaluación y de permanencia de los estudiantes indígenas y afrocolombianos. Este último hecho refleja la paradoja entre la producción discursiva y la concreción de los discursos. El sentido de paradoja lo planteamos en la medida [en] que las universidades colombianas, tanto públicas como privadas son las grandes productoras de estudios e investigaciones sobre la diversidad, pero a su interior la diversidad es prácticamente inexistente. Mientras más se enuncia, se estudia y se teoriza sobre la multiculturalidad, pareciera que más se afirma la monoculturalidad universitaria. Como reza el adagio popular “en casa de herrero, cuchillo de palo”. (Caicedo y Castillo, 2008: 87)

Es nuestro propósito acentuar un análisis sobre las limitaciones de las políticas de conocimiento

(currículos oficiales) para tramitar las exigencias de visibilidad y dignificación que reclaman los pueblos indígenas y afrodescendientes en su actual debate sobre la educación superior en Colombia. En ese sentido, a continuación, ponemos en conversación algunos de los análisis más relevantes sobre los límites y posibilidades que la Universidad colombiana convencional tiene para lograr ese camino de su propia interculturalización, con las voces testimoniales de egresados indígenas y afrodescendientes, quienes acentúan algunos problemas y posibilidades en esa experiencia de ser universitario étnico en la educación superior colombiana.

Lecciones sobre el multiculturalismo educativo colombiano

Las relaciones entre educación y etnicidad adquieren relevancia jurídica a partir de 1994 con la promulgación de la Ley General de Educación, en la cual se reconoce que existe una educación de los grupos étnicos y que a estas poblaciones les asiste una serie de derechos culturales. El derivado de este fenómeno se traduce en un corpus normativo que sostiene el modelo de multiculturalismo educativo (Castillo, 2007), que combina neoliberalismo económico y pluralismo jurídico, por lo cual cuenta con algunas nociones en la política oficial, como *interculturalidad*, *educación propia*, *multiculturalidad*, *etnoeducación*, etcétera. En ese sentido, transitamos desde el 2002 por una reforma educativa en la cual “las demandas de los grupos étnicos han quedado supeditadas a una débil descentralización, ahora regida por la lógica neoliberal de reducción del gasto y mejoramiento del servicio educativo, en la perspectiva de estandarización y competencias” (Castillo, 2007:22). En resumidas cuentas, el reconocimiento de la diversidad cultural no ha reñido con las pretensiones de estandarización de los planes educativos vigentes desde finales del siglo XX y consecuentes con los enfoques que el Banco Mundial “sugirió” para adelantar su política crediticia en el continente. En palabras de Atehortúa:

No obstante, en la práctica crediticia, el Banco Mundial extremó sus posturas, puso de relieve las tendencias y desafíos que, en su opinión, motivaban la reevaluación del

sector de educación en América Latina y, desde luego, condicionaban sus préstamos:

- Los rápidos cambios económicos y tecnológicos están exigiendo que los gobiernos de la región inviertan en las habilidades y la educación de la fuerza laboral.
- El mayor acceso a la educación es la clave para reducir la persistente pobreza y desigualdad social en los países de la región.
- Para que las nuevas democracias de la región prosperen, deben contar con la amplia participación de una ciudadanía educada e informada.
- Los cambios en el papel y la organización del Estado significan que el gobierno central ya no es el único responsable de prestar servicios educativos, sino que cada vez más comparte esa función con los gobiernos locales, las comunidades, las familias, las personas individuales y el sector privado. (2012: 4)

Como lo han señalado Castillo y Guido (2015), las presiones de la globalización y la internacionalización, como metas impuestas a la educación superior latinoamericana, convierten los asuntos “interculturales” en un tema utópico. Si bien se han realizado ingentes esfuerzos a nivel continental para apalancar este debate en el terreno de la educación superior⁹, el asunto no logra la trascendencia suficiente a no ser por las demandas y reclamaciones que constantemente indígenas y afrodescendientes plantean sobre el derecho a programas de educación superior más acordes con sus realidades y necesidades.

Así las cosas, el asunto de la educación para la diversidad cultural perdió importancia durante la primera década del siglo XXI, y lo poco que se había logrado obtener en materia normativa se vino al traste con leyes que superpusieron el tema del financiamiento al de los derechos educativos. La dramática relación entre pobreza y educación se hizo cada vez más notoria en las geografías del olvido y los reconocimientos logrados por parte de los movimientos sociales étnicos se transformaron en ítems particulares de los planes y programas de tercerización y privatización de la educación básica y media¹⁰.

En ese sentido, proponemos aguzar la mirada en las relaciones entre las políticas de conocimiento y la multiculturalidad “étnica” que hoy caracteriza la vida de muchas instituciones de educación superior en este

lugar del continente. Para ello haremos un barrido general sobre los principales problemas y retos que se han planteado en materia de equidad e inclusión en las IES en Colombia, y posteriormente haremos un diálogo con testimonios de universitarios y egresados, quienes destacan las tensiones más fuertes que enfrentan cuando provienen de las denominadas *culturas de la etnicidad* en su paso por las disciplinas de conocimiento experto que se cultivan en algunas de las principales universidades públicas. En este ejercicio no abordamos la experiencia de las universidades interculturales, por considerar como nuestro mayor foco la pregunta por las posibilidades que tiene la justicia curricular en políticas que abiertamente promueven un “acceso incluyente” a los programas acreditados en el sistema educativo superior colombiano.

“Acceso especial” no significa equidad

Las políticas de educación superior en Colombia transitan una especie de “limbo” jurídico durante la última década. Si bien la Ley 30 de 1992 demarcó sus fundamentos filosóficos, las presiones neoliberales que ingresan con el presupuesto anual a las universidades públicas han obligado a las IES y sus directivos al impulso de ajustes y reformas contradictorias e incluso paradójicas. La ampliación de cobertura es financieramente inviable a no ser que se reforme la Ley 30 de 1992 y se aumente la base presupuestal con la cual se calcularon en aquel entonces los costos de funcionamiento de las universidades públicas, sin considerar el crecimiento exponencial en rubros como el pago de docentes y el funcionamiento. De este modo, la “oferta de cupos” está en crisis, la Universidad privada crece de modo acelerado y las públicas ven cada semestre largas filas de 10.000 jóvenes que compiten por 150 cupos en carreras como Medicina o Ingeniería.

El aumento de cobertura tiene un correlato en costos de calidad, esto quiere decir mayor inversión en docencia e investigación, para lo cual no hay presupuesto suficiente, por lo cual, queda como alternativa ampliar los presupuestos por la vía de cobrar altas matrículas con las cuales solventar los sobrecostos de más estudiantes y más salones funcionando. En estas tristes matemáticas del acceso restringido, los cupos

concedidos a poblaciones étnicas también han padecido el incremento en la demanda y el estancamiento de la oferta. Actualmente la presión sobre los cupos para indígenas y afrodescendientes en algunas de las principales universidades se enfrenta a una competencia cruenta, en la cual los puntajes obtenidos en las pruebas generales definen quiénes acceden a un lugar en el pregrado. Según reporta un estudio de la Universidad Nacional del 2014, en esta materia:

Ocho ciudades en Colombia y 19 consulados en el exterior acogieron hoy a los 63.386 aspirantes que buscan uno de los 5.635 cupos que se estima ofrecerá la U. N. en 94 programas de pregrado para el primer semestre de 2015.

En el examen, conformado por 120 preguntas, se evaluaron las áreas de matemáticas, ciencias, sociales, textos y análisis de la imagen. La jornada tuvo lugar en 1.737 aulas de todo el país. En la U. N. Sede Bogotá se presentaron 46.258 inscritos; en la Sede Medellín, 8.235; en la Sede Manizales, 2.160; y en la Sede Palmira, 866. Mientras tanto, en las Sedes de Presencia Nacional, donde se encuentra el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (Peama), el total de inscritos fue de 809 en la Sede Orinoquia (Arauca), 178 en la Sede Caribe (San Andrés), 440 en la Sede Amazonia (Leticia) y 493 en la Sede Tumaco.

Dentro de los aspirantes hubo 1.665 solicitudes de bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Adicionalmente, se presentaron 1.442 bachilleres miembros de comunidades indígenas, 489 mejores bachilleres de municipios pobres, 198 víctimas del conflicto armado en Colombia y 147 mejores bachilleres del país. Además, 67 personas en situación de discapacidad contaron con pruebas adaptadas. (2013)

La actual situación de los universitarios “étnicos” no parece haberse transformado de modo radical, pues como bien señalamos al inicio, se han presentado reformas internas en las universidades, pero no cambios sustanciales en la política pública. El primer estudio realizado por la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) en convenio con Iesalc-Unesco en el 2004 resaltaba los siguientes factores como los de mayor peso en el acceso de las poblaciones indígenas a la educación superior, todos son rasgos estructurales asociados con la situación de pobreza y marginalidad que doce años después no se han solucionado sustancialmente:



▪ *Rosalind Franklin*, Inglaterra 1920 - 1958 | Biofísica y cristalógrafa destacada por su participación crucial en la comprensión de la estructura del ADN, ámbito en el que dejó grandes contribuciones.

- Las dificultades de orden económico y de logística constituyen el principal obstáculo para acceder a la educación superior, cuenta habida que la concentración de las instituciones de educación superior en áreas urbanas y la modalidad de sistemas de formación presencial, implican que el ingreso a la universidad conlleva la reubicación del estudiante en la ciudad, asunto para el cual, la gran mayoría de la población no cuenta con los recursos que demanda este tipo de cambio de vida.
- El desconocimiento de políticas y convenios es un aspecto que impide que las comunidades y sus miembros consideren la posibilidad de acceder a las universidades. En este sentido la divulgación sobre convenios, acuerdos, sistemas de becas etc. no ha sido una tarea asumida.
- La grave situación de muchas comunidades en situación de marginalización que aún no acceden a los niveles de educación básica es un factor

que impide la participación de estas poblaciones en la oferta existente en educación superior. (Pancho *et al.*, 2004: 73-78)

Para cerrar este apartado queremos dejar expuestos algunos puntos del reciente estudio de Castañeda (2011) sobre el devenir del Programa de Admisión Especial (PAES) de la Universidad Nacional de Colombia. Se trata de un proceso de veintinueve años en la ciudad universitaria más grande del país y con una tradición académica ampliamente reconocida y destacada en el ámbito continental. Pues bien, esta investigación plantea grandes coincidencias en algunos de los puntos nodales que el estudio de la Unesco del 2004 señalaba en relación con los “factores asociados” que inciden en las dificultades de los miembros de poblaciones indígenas para acceder al sistema universitario. Además de los asuntos estructurales de financiamiento de la cobertura y permanencia de los/as estudiantes indígenas ya señalados en el 2004, se suma un serio problema de pertinencia en el proceso mediante el cual los/as jóvenes indígenas “escogen” el programa de pregrado que van a realizar, ya que no se cuenta en las regiones de origen con una información suficiente para orientar esta decisión.

Los estudiantes actualmente vinculados y egresados del Programa PAES afirman que la oportunidad de venir a la ciudad a estudiar resulta casi una “odisea” desde múltiples factores: económicos, sociales, culturales y académicos. Hecho que nos parece inexplicable en una Universidad catalogada como el centro académico por excelencia del país. No se explica cómo la Universidad abandona la orientación profesional de sus estudiantes en manos de las mismas comunidades de las que provienen, quienes desconocen los fines y objetivos de cada uno de las Programas ofrecidos por la misma institución. Esto denota la ruptura entre el colegio y la universidad, un abismo

que es irremediable cuando ya los estudiantes se encuentran matriculados. (Castañeda, 2011: 181-182)

Estos estudios expresan una compleja realidad que condiciona a las IES en materia del acceso y la permanencia de estudiantes “étnicos”, pues, por un lado, se abren cupos especiales para una minoría que aplica a las pruebas de admisión, que ingresa en muchas ocasiones con experiencias escolares deficitarias que la ponen en desventaja frente al resto del estudiantado, y en un tránsito hacia la vida universitaria que contiene enormes contrastes culturales que inciden en su desenvolvimiento y permanencia en los programas formativos en concreto.

La permanencia es competencia

La desigualdad de oportunidades para acceder y para permanecer en las IES es un rasgo sobresaliente de la

inequidad en Colombia. En materia educativa esto se expresa en la estratificación de los niveles de calidad educativa y en el acceso de la población al sistema escolar. Los expertos de Fedesarrollo (Delgado, 2013) reconocen que, para el caso de las poblaciones campesinas, indígenas y afrodescendientes, se presentan las mayores dificultades debido a “factores socioeconómicos y poblacionales”. Esto quiere decir en la práctica que los jóvenes egresados de instituciones educativas localizadas en regiones apartadas de los centros urbanos tienen menos posibilidad de ingresar a la Universidad, pero en caso de lograrlo por medidas como los cupos especiales o las acciones afirmativas, presentan un mayor riesgo de deserción debido a las falencias de formación con las cuales llegan a la dura carrera de sobrevivir en el sistema educativo superior. No es redundante señalar entonces, que quienes están en mayor desventaja para la dura competencia universitaria son quienes provienen de las mayores condiciones de des-



■ Paulo Freire, Brasil 1921 - 1997 | Desarrolló un método educativo desde la problemática social, invitando al estudiante a construir sociedad a través de la asimilación de los problemas cotidianos.

igualdad social, como es el caso de las poblaciones pertenecientes a grupos étnicos, entre las cuales se concentran las mayores tasas de analfabetismo del país¹¹.

Las competencias para la vida universitaria comprometen una serie de rasgos del orden cognitivo, emocional, psicológico, social y cultural. No se trata solamente de contar con un alto desempeño en la lectura comprensiva y la producción de textos alfabéticos, también cuenta la tolerancia a la frustración, la capacidad adaptativa al cambio y el *habitus* académico. En ese sentido, la experiencia previa cuenta mucho como capital cultural con el cual se llega al mundo de la educación superior, y en ese sentido, los contextos proveen recursos singulares según su propio devenir histórico-cultural. Las propias experiencias narradas por algunos universitarios “étnicos” en conversaciones sobre estos asuntos expresan un punto de vista crítico y que en cierta medida provee pistas para pensar posibles reformas dentro de las universidades que ofrecen acceso especial a pueblos y grupos étnicos, como en el caso que enseguida se plantea.

Cuando empecé a estudiar Filosofía no entendía bien lo que leía. Claro, en el colegio yo era uno de los mejores estudiantes, pero otra cosa era leer a Platón o Aristóteles. Tuve muchos problemas hasta que logré encontrar una forma de lectura que me sirviera para extraer las ideas centrales y poder luego escribir un ensayo. Entre los yanacas decimos que todo lo tenemos aquí [señala con el dedo] en la cabeza, para eso es la memoria, para guardar la información, pero en la Universidad es distinto, todo es escrito, la palabra hablada no vale. Luego conocí un profesor de izquierda que me dijo que yo debería leer a Arguedas, que ese sí hablaba de las cosas en las que yo andaba pensando. Nadie más en la Facultad nombraba a autores latinoamericanos, sólo ese profesor. Me prestó *Canto kechwa*, lo leí todo y me di cuenta [de] que había otra filosofía que no se divulgaba tanto como la de Hegel, y que hablaba de nosotros y como nosotros, los indígenas de los Andes. (Entrevista 1, egresado indígena, Programa de Filosofía, Universidad pública, 2015)

A propósito de esta tensión entre la cultura universitaria y las experiencias de cultura de las cuales provienen muchos de los/as estudiantes universitarios indígenas, Luis Guillermo Vasco (1992), profesor de la Universidad Nacional de Colombia, señalaba hace más de veinte años lo siguiente:

Cuando se produce su ingreso a la Universidad, los indígenas encuentran que ésta no respeta realmente la diversidad nacionalitaria y cultural. Ninguno de los programas académicos, los contenidos de los cursos, las metodologías de los mismos, la lógica con la que funcionan o los sistemas de evaluación ha sufrido modificación alguna que implique que se ha tenido en cuenta la presencia de los estudiantes indígenas. Todo continúa existiendo sobre el supuesto de que sólo son válidas las mal llamadas ciencia y tecnología modernas u “occidentales”, y de que sólo con ellas es posible acceder a un conocimiento eficaz del entorno natural y social y a su manejo y transformación. En los exámenes de admisión y en los programas de las carreras no hay cabida reconocida para los conocimientos y saberes, para las metodologías de conocimiento, para las concepciones del mundo y las lógicas de pensamiento de los pueblos a los cuales pertenecen estos estudiantes, ni para el bagaje propio y específico que puedan tener y aportar en tales campos. (Vasco, 1992: 8)

Lo anterior pone en el centro del debate el dilema entre el ingreso y la permanencia, pues, si bien es cierto, las acciones afirmativas son necesarias como parte del proceso de inclusión, las estructuras universitarias no están hechas para generar condiciones de permanencia de sujetos que provienen de realidades históricamente desventajosas; por el contrario, para ellos/as llevar a feliz término su formación universitaria se convierte en un reto a sus capacidades cognitivas y emocionales para poder sortear los obstáculos que la vida universitaria exige y que hemos señalado.

Políticas del conocimiento, Universidad y justicia cognitiva

La historia de las sociedades latinoamericanas funda sus raíces en las diferentes expresiones heredadas de la Colonia, que han mantenido las relaciones asimétricas en base a la clasificación racial estructurada por el patrón de poder eurocéntrico; éste último no sólo ha diagramado las jerarquías subjetivas, culturales, geográficas, sino que ha consolidado un orden epistémico por el cual las formas de explicación y concepción del mundo de afros, indígenas y de todas aquellas identidades subalternizadas han sido y siguen siendo relegadas a la marginalidad epistémica en el mundo institucional legitimado socialmente.

La tradición eurocéntrica y su correlato, el universalismo, ha generado formas de racismo epistémico y subvaloración de conocimientos ubicados en las geografías exteriores del núcleo eurooccidental. Al igual que la clasificación de las poblaciones estableció las identidades subjetivas, las formas de conocimiento asociadas con estas identidades elaboraron las jerarquías del saber. De ahí que el conocimiento y sus manifestaciones en la vida concreta de comunidades formen parte integral de la construcción y organización de lo que podemos llamar el *sistema mundo moderno del conocimiento*, por lo que la historia del conocimiento deviene en una historia geopolítica y geocultural, donde la raza y el lugar de origen han definido las jerarquías del conocimiento (Quijano, 2000; Lander, 2000; Mignolo, 2003; Walsh, 2001).

Si existe un escenario donde este paradigma tiene asidero legitimado como un “hecho natural” es la Universidad. El modelo universitario que prima en nuestro medio colombiano no es ajeno a la historia misma de la colonialidad del saber. En América Latina la Universidad representa el invento de una modernidad con pretensiones de llevar a cabo el proyecto de institucionalización del conocimiento científico inspirado en el modelo cartesiano (Lander, 2000).

La historia de la Universidad en América Latina y en Colombia es también parte de la historia de la imposición del proyecto moderno-colonial por medio de sus directrices epistemológicas. En este paradigma ha jugado un rol fundamental la noción de *ciencia* bajo la forma de la razón instrumental en la producción de saber. En ese sentido, las universidades han sido depositarias de la colonialidad del saber en sus prácticas y saberes pedagógicos, a través de conocimientos que se amparan en los criterios del rigor científico-técnico, por lo que más allá de sus fronteras, toda forma de saber es percibida como cosmovisiones que sólo sirven para explicar fenómenos de los contextos locales que las producen (Mato, 2005, 2007, 2009).

De este modo, la Universidad ha acogido, con pocas experiencias críticas, la jerarquía epistémica que va de una ciencia universal a unos saberes locales y que tuvo su origen en América con la colonización europea desde el siglo XV, su institucionalización en el siglo XIX y su consolidación parcial en el XX. Por lo tanto, la Universidad es también el resultado y, a la vez, productora

de la modernidad colonial en los territorios periféricos. Esta jerarquía opera también para los sujetos de saber anclados en el paradigma del hombre blanco propietario y colonizador. Según Wallerstein (2003), a partir del siglo XIX hasta nuestros días, la Universidad sigue siendo vista como el centro de producción y circulación del conocimiento y ha servido a los Estados para legitimar sus acciones en nombre de una ciencia neutral y objetiva, que no es otra cosa que la cara oculta del colonialismo moderno.

En ese orden de ideas, sus fundamentos epistémicos, pedagógicos y culturales se han solidificado sobre la base del eurocentrismo occidental. Sus métodos de investigación, sus programas de estudio, las disciplinas que enseña y todas sus formas institucionalizadas de saber operan bajo la égida del método científico, la dicotomía sujeto-objeto, la objetividad y la concepción weberiana de la neutralidad valorativa. Esto es una verdad de Perogrullo y reconocerla es fundamental para entender que el saber universitario hegemónico es parte de la tradición colonial disfrazada de modernidad. Además, es vital saber que por su condición autorreferenciada como espacio exclusivo del conocimiento, la Universidad es quizás la institución más rígida e inflexible frente a la aceptación de cambios a su paradigma epistémico.

Es casi indudable que la hegemonía implícita en este largo proceso de legitimación del conocimiento universitario está asociada con la naturalización del orden académico impuesto, a través del cual se sigue representando el mundo universitario como exclusivo centro productor del saber, negando las posibilidades de pluralidades epistémicas que circulen en su interior. No es descabellado afirmar que la Universidad camina más lento que la sociedad en materia de cambios estructurales que redefinan su lugar de privilegio, particularmente en las periferias, donde el valor del maestro universitario y sus productos se valoran más que cualquier otra forma de conocimiento y de actores que estén por fuera de sus coordenadas académicas. En otras palabras, estamos frente a una cosmovisión hegemónica que tiene como eje central la idea de *modernidad* asumida como un hecho natural donde la ciencia se impone sobre cualquier otro saber (Lander, 2000).

En ese sentido, la Universidad colombiana es un producto en la larga duración de la modernidad colo-

nial a través de sus ideas liberales y sus proyectos de modernización de la sociedad. Su innegable influencia eurocéntrica responde al patrón universalizante propio de la empresa global de siglos de imposición, a pesar de que somos parte de la línea divisoria de la colonialidad del saber. Este fundamento ideológico ha marcado dos aspectos que la constituyen como parte de su quehacer cotidiano; en primer lugar, que sus políticas de conocimiento poco se han transformado a pesar del reconocimiento de la diversidad como hecho constitutivo de la sociedad colombiana y, en segundo lugar, se acepta, más allá de alguna discusión teórica de moda, que los sujetos productores de saber pertenecen al mundo universitario y es con base en esta eficacia naturalizadora (Lander, 2003) que las universidades detentan el monopolio legítimo del conocimiento. Esta experiencia está presente en la vida de universitarios “étnicos” que al llegar a las IES “padecen” la experiencia formativa como un sometimiento a cánones de verdades universales, imposibles de interpelar o poner en diálogo con otras visiones del mundo o de la vida, tal como lo experimentó un joven estudiante de medicina, según el relato siguiente.

Yo estudié la carrera de Medicina con el objetivo de poder ayudar a mi gente del Chocó. Durante todos los semestres experimenté una doble situación, una exigencia tremenda debido a la cantidad de materias y al tipo de evaluaciones que debíamos presentar, y como uno sale de colegios donde muchas cosas de las ciencias básicas no se aprenden bien, pues cuando llega a la Universidad se da cuenta [de] que tiene que estudiar el doble si no quiere perder. Lo otro es que en todas las prácticas que hicimos jamás nos dijeron algo evidente, que las personas no somos iguales en Colombia, ni en Bogotá. Hay gente pobre, gente indígena, gente negra, gente estudiada, gente enferma, etcétera, y todo eso tiene que ver con la salud de la gente, porque no todos viven ni comen igual. Entonces a uno lo forman como médico con la idea universal de que hay un sólo ser humano, igualito como ser biológico en cualquier lugar del planeta. Esa es la cientificidad de la que se precia la medicina en Colombia, y no quiere saber nada de lo cultural o de lo que la mente de las personas hace sobre los cuerpos, es una concepción casi del Medioevo. Sólo tuve un curso de antropología médica, el profe planteaba que la salud y la enfermedad se viven según la cultura de las personas, pero esa materia no tenía mucho peso en el plan de estudios. Me orienté por la pediatría y ahora que hago mi internado en Bogotá, donde tengo muchos pa-



■ Virginia Gutiérrez de Pineda, Colombia 1921 - 1999 | Eminente Socióloga y Antropóloga, jugó un papel preponderante en los estudios de la familia y la cultura.

cientes afrocolombianos, me doy cuenta [de] que sí es necesario otro tipo de formación, pues muchos de mis compañeros tienen unos prejuicios horribles hacia las mamás afro, se burlan del modo de hablar, sobre todo de las que vienen de Buenaventura. Algunos médicos nos han dicho que esas prácticas de curar con matas que tienen las familias del Pacífico son sólo supersticiones atrasadas. Yo que nací y crecí con esas creencias, no estoy de acuerdo con esas valoraciones, pues hay muchas cosas que los pediatras podríamos aprender de las comunidades negras sobre el manejo de la diarrea y las enfermedades bronco respiratorias. Soy el orgullo de mi familia y de mi colegio por ser el primer médico de la mejor Universidad del país, y quisiera ser profesor de esta Facultad para poder enseñar algún día que el poder curativo de las plantas es herencia de los indígenas y los africanos, y que durante años sirvió para que evitaran tantos problemas de salud. (Entrevista 2, egresado afrocolombiano, Programa de Medicina, Universidad pública, 2015).

El dualismo epistémico entre conocimiento universitario y su eficacia naturalizadora, y los que están por fuera de sus fronteras epistémicas, también se legitima en los sujetos productores del conocimiento. De este modo, los sujetos pertenecientes a poblaciones étnicas, por ejemplo, sólo tienen legitimidad cuando ingresan al canon académico y asumen acríticamente sus postulados. Estas dos dimensiones diagraman la historia de la Universidad como una invención de la modernidad que al mismo tiempo se proclamó como centro del saber y que fundó en buena medida las bases de la colonialidad del saber en el continente. En ese sentido, los dos factores señalados nos sirven de premisa para entender en parte, las razones por las cuales las universidades son instituciones que proclaman la diversidad en sus definiciones formales, pero son coloniales en sus prácticas y transmisión de conocimientos, pues en éstas, con menor eficacia y proporcionalmente en menor medida, se ha llevado a cabo lo que Boaventura de Sousa ha llamado la *justicia cognitiva*.

Por eso creo que es importante contar nuestras historias, porque es la mejor manera de que lleguen a la memoria de nuestra juventud y sigan cosechando las experiencias de los mayores, para así tener el privilegio de seguir contándolas a otras generaciones. También es importante que nuestras hermanas y hermanos los mestizos tengan oportunidad de acceder a esta sabiduría, porque también les pertenece, porque también llevan la sangre de nuestros antepasados que les fue negada por la imposición de la historia y saberes coloniales que conocemos. (Green, 2011: 29)

El debate sobre la justicia cognitiva que plantea Santos es esencial para pensar la disputa por el campo del conocimiento y como una forma de lucha política por la dignidad de grupos históricamente marginados y olvidados en la zaga del



■ Jane Goodall, Inglaterra 1934 | Primatóloga, ha realizado profundas y fructíferas investigaciones científicas sobre el comportamiento, el uso de herramientas y los modos de vida de los chimpancés.

colonialismo global. No cabe duda de que la Universidad en sus distintas expresiones nacionales ha sido una institución reproductora de cierto régimen de relaciones coloniales y capitalistas en lo concerniente a la producción, circulación y socialización del conocimiento. Tanto las concepciones liberales como las marxistas y posmodernas han bebido de la “verdad” del universalismo eurocéntrico (Santos, Maldonado-Torres, Mato, Lander, Walsh). En ese sentido, el universalismo eurocéntrico ha definido el lugar del sujeto productor de

conocimiento, apoyado en el modelo blanco patriarcal y sus producciones, que se asumen libres de contaminaciones subjetivas manifiestas en valoraciones neutrales y objetivas de sus objetos de estudio.

Por lo tanto, bien vale la pena situar este debate desde la perspectiva de la justicia cognitiva. Como bien lo ha señalado Santos, artífice de la idea de que “el universalismo es una expresión del tribalismo occidental”; esta idea transformada en paradigma epistémico y fáctico se concibe como un hecho natural, al punto de que en las universidades los programas de formación, las políticas del conocimiento y los rituales de formación universitaria asumen esta cosmovisión como una realidad incuestionable y menos modificable. Este fenómeno de epistemicidio (Santos, 2011) es definitivo para entender la concepción de la educación superior que dio origen al modelo universitario, tanto en Colombia como en el resto del continente.

Somos ignorantes de cierto tipo de conocimiento. Hay diferentes tipos de conocimiento y cada conocimiento crea ciertos desconocimientos. En la universidad, por ejemplo, cuando los estudiantes indígenas acceden a ella, de alguna manera, los forzamos a desconocer el conocimiento que traen para adquirir otro distinto. O sea, un sistema de conocimientos es siempre un sistema de desconocimientos. Hay diferentes conocimientos que circulan en las sociedades; unos son privilegiados, y el científico es el más privilegiado de ellos. El conocimiento científico es imprudente, y lo es por dos razones: primero, porque tiene el privilegio de ser el único que puede considerar a otro conocimiento como errado, como ignorante; es el único que se arroga la capacidad de establecer los criterios universales de rigor y de verdad. (Santos, citado en Chavarría y García, 2004: 102)

De otra parte, la justicia cognitiva implica transformaciones en las relaciones de saber-poder que van más allá de una educación superior intercultural o de una interculturalización de las universidades, porque implica la descolonización y la emancipación como experiencias de saber que pueden dignificar la existencia diferenciada de las culturas y los sujetos inferiorizados, como en el caso de indígenas y afrodescendientes.

De Sousa Santos apuesta por la justicia cognitiva como una manera epistémica de comprender la estructura rígida de la educación superior y sus impactos en las poblaciones subalternizadas —en este caso étni-

cas—. El planteamiento del sociólogo portugués es que no hay justicia global sin justicia cognitiva, aludiendo con esto al conjunto de conocimientos alternativos que han sido ignorados, por no decir destruidos, como es su planteamiento, por el poder hegemónico del conocimiento científico.

Por ello asegura que la producción científica de la humanidad está fundamentada en un epistemicidio, es decir, en la muerte de otros conocimientos provenientes de geografías, grupos y contextos que están por fuera de la línea divisoria entre ciencia y saber tradicional. Esta *hybris* del punto cero, parafraseando a Castro-Gómez (2004), es típica del modo de conocimiento legitimado en las universidades, a tal punto que todo intento de cambio es condenado por el canon universitario como de menor valor heurístico. De este modo, consideramos que en la Universidad colombiana asistimos todavía al reinado de la injusticia cognitiva, pues a pesar de algunas reformas, los sujetos de la etnicidad que llegan a sus claustros deben enfrentar el prolongado epistemicidio de sus tradiciones y experiencias, sin el mínimo derecho a disponer de espacios curriculares alternativos al paradigma epistémico eurocéntrico. El afán por cumplir con las metas internacionales (eurocéntricas) de calidad ha diezmando la capacidad de las universidades públicas para *democratizar*, en todo el sentido del término, los conocimientos.

La vocación de las universidades ha cambiado en la medida [en] que las reformas provenientes del modelo global liberal, le imponen nuevas tareas, una de las cuales opera sobre el acceso. En esa medida la oferta se adecúa, no se amplía. Por esta razón se reconfiguran los sistemas de educación superior para garantizar mayor número de estudiantes sin elevar los costos de funcionamiento de las entidades. Bajo los parámetros de excelencia e investigación de punta, las universidades han caído en la espera del estímulo a la tarea de hacer bien la reforma. El resultado es poco halagador. Cada vez hay más demanda, quedan más jóvenes por fuera del sistema, y se produce conocimiento bajo el modelo de franquicias de la ciencia y la tecnología. (Caicedo y Castillo, 2008: 70)

En ese sentido, abogar por la justicia cognitiva en la Universidad implicaría, según Santos, una postura abierta por los conocimientos que el saber científico ha negado, no sólo como una experiencia de conocimiento, sino también como una negación de la existencia

misma de los sujetos que han sido instalados en el lugar de la subalternidad, tanto epistémica como humana. Podríamos decir que una apuesta por la justicia cognitiva implica que los universitarios “étnicos” encuentren en los currículos reconocidos sus conocimientos, historia e identidad, no solamente como objetos de estudio de las disciplinas, sino también como formas de interpretar e intervenir en la realidad, y que también contienen un estatus epistémico particular, aunque distinto al de las disciplinas científicas.

Los universitarios de la “Universidad incluyente”

La situación de los universitarios “étnicos” ha contado con un tratamiento marginal debido a que las políticas de fomento a la educación superior y el aseguramiento de la calidad no otorgan ningún tipo de estímulos económicos a las IES que se plantean en sus agendas atender este tipo de derechos culturales. Por el contrario, el tema de estudiantes “étnicos” ha sido históricamente del resorte de las oficinas de bienestar universitario, donde los escasos recursos disponibles y su nula ascendencia en el debate curricular de las universidades hace de este proceso un asunto aún más marginal e invisible.

La naturaleza histórica, política y cultural de la Universidad colombiana y sus consiguientes límites para tramitar las demandas de la multiculturalidad es un asunto todavía pendiente en sus agendas internas; por otro lado, debido al modelo de IES impulsado desde hace dos décadas, cuyos afanes de internacionalización, excelencia y alta calidad académica ponen en último lugar los asuntos de pertinencia y equidad social, el tema de la diversidad étnica de los estudiantes sigue siendo marginal. Del mismo modo, cuenta también la invisibilidad de los sujetos étnicos, sus saberes y sus aportaciones al mundo del conocimiento universitario, pues, a pesar de cumplir más de cuatro décadas de tránsito públicamente conocido por las universidades colombianas, siguen siendo, en su gran mayoría, anónimos en la historia de las artes, las letras y las ciencias que anualmente se reconocen en los aniversarios y conmemoraciones decimonónicas.

Entré a estudiar Sociología en la Universidad del Valle a mediados de la década del noventa. Pensé que era una ca-

rrera con la cual podía ayudar a la gente como yo. Al principio me dio temor la Universidad, verla tan grande y llena de gente. En mi promoción habíamos tres “negros”, como nos decían algunos, por no decir muchos, y de una nos hicimos panas. Los compañeros nos decían que por qué andábamos como un gueto, sólo nosotros, cuando de verdad nos hablamos con todos y los demás también andaban en sus pequeños parches, pero ellos no eran gueto. Debo decir en honor a la verdad que al principio me gustó la carrera. No sin algunos asuntos que eran difíciles de sortear. Recuerdo que, en ese tiempo, mediados de los noventa, conocimos lo de la Ley 70 de comunidades negras y decidimos hacer una investigación para uno de los cursos. Como era en grupo, cuando nos tocaba el turno, el profesor nos decía: “Llegaron ustedes con el cuento de los negros, vayan donde fulano que ese sí sabe de negros”, sólo nos reíamos, no teníamos bases para confrontarlo. Los cursos sólo hacían mención a la sociología europea, una corriente blanca eurocéntrica, de la cual yo no tenía ninguna crítica porque había aprendido que no había más, esa era universal, me decía.

Algunos actos de racismo que veíamos en la Universidad nos cuestionaba nuestro lugar como estudiantes afrocolombianos. Creo que por eso me metí en grupos afroestudiantiles buscando respuesta. La lucha de los desposeídos, los derechos estudiantiles, la clase popular, eran los discursos dominantes que también me ayudaron a formarme políticamente. Enfrentar el racismo de algunos “compañeros” me obligó a estudiar más. En el grupo de estudiantes afro conocí gente que andaba en la misma búsqueda, estudiantes preocupados por saber más quiénes éramos como negros en un mundo mestizo. Conocí de parte de compañeros más trajinados en el cuento la historia afrocolombiana, de escritores negros y hasta que uno de los padres de la sociología era un afroamericano Du Bois, del que nunca me hablaban en el programa. Fue en esos espacios de formación donde tuve contacto con la gente del Distrito de Aguablanca y su compleja realidad, de lo difícil de ser negro en Cali, y de las distintas formas de tramitar las experiencias del racismo, incluso, del que provenía de los pocos profesores negros acomplexados con su condición racial. Al final decidí hacer mi tesis en una comunidad negra con el fin de poner en práctica esa forma de militancia juvenil por la negritud y la conciencia racial. Sin demeritar que la sociología me dio bases para comprender la realidad, los cursos, el programa y pocas clases me hablaban de la importancia de la gente negra, de mi historia y de su dignidad. (Entrevista 3, egresado afrocolombiano, Programa de Sociología, Universidad pública, 2015)

Yo escogí estudiar Sociología porque pensaba que esa carrera servía para el trabajo en mi comunidad. Tenía 17 años cumplidos cuando me vine a estudiar a Medellín. En mi casa soy la primera en entrar a la Universidad. Cuando estaba llenando el formulario le pregunté a algunos docentes del resguardo, y una de ellas me dijo que yo tenía como perfil de liderazgo, que debía escoger una profesión en esos temas como sociales. Entré por lo que llamaban *cupos especiales* en el año 2003. Nos hicieron una inducción muy chévere, con profesores de varias carreras, y nos explicaron cómo funcionaba todo en la Universidad. Luego de eso comencé a estudiar ya la carrera. En tercer semestre sentí que me había equivocado de carrera, porque las materias que veía no me motivaban nada. Vi estadística, demografía y escuela de Frankfurt. Hubo un curso de sociología colombiana que me causó muchos problemas, porque discutí con el profesor porque no se analizaban las luchas indígenas. Como en cuarto semestre me metí al Cabildo Universitario, hacíamos asambleas y mingas para mirar lo que estaba pasando en nuestros territorios. En esa época comenzaron la llegada de las mineras a los resguardos y nosotros pensábamos que si estábamos en la Universidad eso debía de servir para ayudar a nuestra gente. En octavo semestre me fui de maestra de educación propia como cuatro meses, haciendo un reemplazo, y ahí me di cuenta [de] que eso era lo que me gustaba. En el 2008 volví a terminar materias, y me gradué en el 2010. Hice un diagnóstico comunitario gracias a un docente que me apoyó en la idea. Ahora trabajo como docente en la organización indígena y creo que necesitamos que muchas de estas experiencias se enseñen en la carrera de Sociología, porque la gente sale sin saber la realidad que lo espera. En el caso de los indígenas nos toca trabajar doble, porque toca aprender lo de la academia y seguir en lo de su propia comunidad, pero así somos nosotros, nos resistimos a dejar de ser como nos criaron los mayores. (Entrevista 4, egresada indígena Chamí, Programa de Sociología, Universidad pública, 2015)

Las limitaciones de las IES para dar trámite a los derechos de los “universitarios étnicos” (ingreso, permanencia, currículos pertinentes) demanda transformaciones muy profundas en sus políticas de conocimiento oficial, en sus formas de representaciones de los sujetos (indígenas, afrocolombianos) y la desnaturalización del dualismo epistémico que ha localizado en planos contradictorios y contrapuestos pensamiento universal-pensamiento local, productores de conocimiento (científicos)-informantes (sujetos etnizados). Igualmente subyace la vieja pregunta por la formación

como un hecho que se debate, hoy por hoy, entre la funcionalidad y la integralidad del ser.

Las referencias a la presunta existencia de dos clases de saber son frecuentes en diversos ámbitos. Según esa manera de ver el tema, una de las clases de saber correspondería a “la ciencia”, como modo de producción de conocimientos, y al “conocimiento científico”, como acumulación de conocimientos producidos “científicamente”, referido según los casos a una disciplina “científica” en particular o al conjunto de ellas. En ciertos contextos sociales e institucionales, particularmente en universidades “convencionales”, agencias gubernamentales de educación (o educación superior) y/o de ciencia y tecnología, suele asumirse, cuanto menos implícitamente, que este tipo de saber tendría validez “universal”; es decir, que resultaría verdadero y aplicable en cualquier tiempo y lugar. En el marco de esa visión del mundo, la otra clase de saber/es abarcaría una amplia diversidad de modos de producción de conocimiento y sus resultados, a los cuales, en contraposición con los de la otra clase, suele caracterizarse, según los casos, como “étnicos”, “populares” o “locales”. En cualquier caso, suelen ser referidos como saberes “particulares”, es decir, “no-universales”. (Mato, 2005: 124)

La vocación democrática de la Ley 30 de 1992 se ha venido desplazando por las presiones de una funcionalidad económica, desde la cual las políticas del conocimiento, en vez de lograr una apertura o flexibilización para el ingreso de las poblaciones étnicas, se reafirman en las viejas maneras de profesionalización, ahora en la perspectiva del mercado. En ese sentido, el derecho que las poblaciones étnicas tienen de acceder a la educación superior se restringe a unos pocos cupos otorgados a algunos estudiantes que logran resultados aceptables en las difíciles pruebas de acceso. Es cada vez más notoria la subordinación de la Universidad al modelo de estandarización y competitividad globalizado, a su perspectiva mercantil y de consumo. Finalmente, debemos reconocer nuestro inmenso vacío normativo e institucional en lo concerniente al tema de educación superior y grupos étnicos, muy a pesar de los avances en la existencia de cupos especiales para indígenas y afrocolombianos; de forma estructural no existe una política que regule ingreso, permanencia y pertinencia curricular.

La idea de que un cierto tipo de saber, la ciencia, tendría valor “universal”, mientras que otros conocimientos tendrían validez particular, no viene de ninguna suerte de agencia

interplanetaria para la certificación de la validez “universal” de los conocimientos.

Por el contrario, esta idea proviene del proceso histórico que se inició con la expansión militar y comercial de algunos pueblos de Europa, sus visiones de mundo e instituciones jurídicas, económicas y políticas sobre el resto del planeta. Esta expansión europea ha dado lugar al establecimiento de relaciones entre pueblos y civilizaciones diversas, relaciones que han tenido y tienen carácter intercultural, sólo que históricamente estas relaciones no han sido relaciones interculturales de colaboración, sino principalmente de dominación. Desde el fin de las relaciones de sujeción colonial, las formas coloniales de dominación político-militar, en la mayoría de los casos, han cedido lugar al desarrollo de diversas formas de subordinación económica y cultural de los países excoloniales respecto de Estados Unidos y algunos países europeos. (Mato, 2005: 271)

Terquedades en el debate

No hemos logrado aprender todo lo que es posible aprender con la presencia viva e inteligente de generaciones de jóvenes provenientes de la selva, el litoral, la montaña y el mar. Aún la Universidad en Colombia no ha logrado la capacidad para aprender con autonomía de las experiencias epistémicas que tienen lugar en sus edificios, sus aulas y sus corredores. La dependencia intelectual, de la cual hablaba Fals Borda a finales de los años setenta, impide pensar por cuenta propia y llenarse de valor para abandonar las viejas muletas heredadas de la Universidad del Medioevo y los complejos de los criollos queriendo parecer parisinos. En pleno siglo XXI estamos aterrados de nuestra ignorancia frente a la vida, el planeta y el propio ser humano. Muchos insisten y han insistido en otros conocimientos posibles, “otros mundos” de saber que reclaman su hora y su lu-

gar. Mientras la descolonización no tenga lugar en el ámbito universitario y el de sus pensadores, seguiremos viendo desde el marco de una vieja ventana un mar cuadrado y azuloso que no cambia.

Carlos Jacanamijoy es uno de los más reconocidos pintores contemporáneos en Colombia. Es indígena ingano y egresado de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia. Ingresó en una época en la cual comenzaban los “cupos especiales” para estas poblaciones, y con una convicción interior le dio vía libre a su estética y a su lenguaje plástico y selvático de hijo del valle de Sibundoy. Ha expuesto en galerías de gran prestigio en Europa, Estados Unidos y Latinoamérica. Escribe y reflexiona sobre esa doble condición de artista e hijo de chamanes del Putumayo. Reflexiona sobre el racismo a través de medios audiovisuales que comparte con un amplio público que le sigue y le oye. Sus obras son piezas únicas e irrepetibles en materia de técnica y uso del color. Su voz es la mejor manera de cerrar este escrito, no sin decir que han pasado muchos años y aún el maestro Jacanamijoy no logra el justo reconocimiento académico que merece, a pesar de ser considerado por la crítica internacional como el pintor indígena más sobresaliente del continente.

Los ingas, han desaparecido... esos tabúes y esos estereotipos han sido como una bola de nieve. Desde su origen en la colonia, se han naturalizado de tal manera que aún hoy creemos no sólo que es así, sino que debe seguir siendo así. En otras palabras sinónimo de atraso, subdesarrollo, pobre, feo, bruto, etc. y eso es lo que quiero cambiar con mi trabajo y mi actitud.

Todo lo pinto en base a la memoria, el asombro y las intuiciones de ese niño que creció en Putumayo que dan lecciones de conocimiento y pensamiento. (Jacanamijoy, 2013)

Notas

1. Con la categoría de *universidades convencionales* aludimos a las instituciones de educación superior (IES) reconocidas y avaladas formalmente por el sistema oficial colombiano. En este análisis no incluimos la experiencia de las universidades interculturales indígenas existentes en Colombia.
2. Hacemos un uso denotativo de la noción *étnicos*, acudiendo al reconocimiento jurídico que en tal sentido se otorga en Colombia a los miembros de culturas y poblaciones indígenas, de comunidades negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras y rom en Colombia.
3. Un claro ejemplo es el de la Universidad Nacional de Colombia, que desde 1986 con el Acuerdo 022 determinó el 2 % de los cupos en todas sus carreras y sedes para miembros de comunidades indígenas. En el mismo sentido cuenta desde entonces con un Programa de Admisión Especial (PAES) (Mayorga, 2003: 98).
4. Se trata de los *Lineamientos de Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional* (2013), programa dirigido para cuatro “grupos poblacionales”, a saber: personas con discapacidad, grupos étnicos, población víctima del conflicto armado en Colombia y población habitante de frontera.
5. Este campo de formación aglutina seis programas de licenciatura en la Universidad Nacional, Abierta y a Distancia (UNAD); la Universidad de La Guajira; la Universidad del Cauca; la Universidad Mariana; la Pontificia Universidad Bolivariana, y la Universidad Tecnológica de Pereira. En sus orígenes la mayoría del estudiantado fue indígena. Actualmente, en los programas de la UNAD y la Universidad del Cauca hay participación significativa de población afrodescendiente.
6. Como en el caso del Grupo Diverser de la Universidad de Antioquia que sostiene dos líneas de profundización en la Maestría y el Doctorado en Educación, y que además ha propiciado varias acciones afirmativas para la vinculación de investigadores indígenas y afrocolombianos a la planta profesoral de su Facultad de Educación.
7. Estos grupos se encuentran ubicados en la Universidad de Antioquia, la Universidad del Atlántico, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, la Universidad de La Guajira, la Universidad del Cauca, la Universidad Javeriana de Cali, la Universidad del Pacífico, la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Tunja, la Universidad Tecnológica del Chocó, la UNAD, la Universidad Mariana, la Universidad del Magdalena y la Universidad Pontificia Bolivariana.
8. Sobresalen por su producción las experiencias de la Universidad de Antioquia, la Universidad del Atlántico, la Universidad del Cauca, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad San Buenaventura, Tecnológico de Medellín, la Universidad de Sucre, la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, la Universidad del Norte, la Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Tunja.
9. Un ejemplo es la experiencia del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesale) (1998), desde el cual se dio vida en el 2008 al Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Igualmente ha realizado importantes eventos continentales, estudios e investigación sobre experiencias interculturales exitosas con pueblos indígenas y población afrodescendiente.
10. Según el informe de Fedesarrollo (2013), “cerca de la tercera parte de la población (32,7 % en el año 2012), sigue siendo pobre al tiempo que el país se mantiene como uno de los más desiguales de América Latina. Entre los factores que explican esta situación se destaca la escasa capacidad del sistema educativo para incrementar la acumulación de capital humano y promover la movilidad social (OECD, 2013)” (Delgado, 2013: 2).
11. Según Fedesarrollo (2013:15), estos grupos “presentan tasas de analfabetismo muy altas en relación con las del resto de la población. Así, mientras la población no étnica mayor de 15 años registraba en 2005 una tasa de 7,4 por ciento, para la población afrocolombiana era de 11,2 por ciento y para la indígena de 28,6 por ciento” (Dane, 2009).

Referencias bibliográficas

1. ATEHORTÚA, Adolfo, 2012, *El Banco Mundial y las políticas educativas en Colombia: Simposio Internacional de Pedagogía-Humanidades y Educación*, Universidad Autónoma de Occidente-Escuela y Pedagogía Transformadora, Cali, disponible en: <<http://dds.cepal.org/redesoc/portal/publicaciones/ficha/?id=2113>>.
2. CAICEDO, José Antonio y Elizabeth Castillo, 2008, “Indígenas y afrodescendientes en la Universidad Colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras”, en: *Cuadernos Interculturales*, No. 10, Universidad de Valparaíso-Centro de Estudios Interculturales, pp. 62-90.
3. CASTAÑEDA, Tatiana, 2011, “Acceso de minorías a la educación superior en Colombia: urdimbre de posibilidades y dificultades”, en: *Criterios*, Vol. 4, No. 1, disponible en: <<http://www.revistas.usb.edu.co/index.php/criterios/article/view/1945>>, pp. 159-198.
4. CASTILLO, Elizabeth, 2007, “Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia: ¿interculturalizar la educación?”, en: *Revista Educación y Pedagogía*, No. 48, Universidad de Antioquia-Facultad de Educación, pp. 11-24.
5. _____, 2009, “La etnoeducación universitaria en Colombia”, en: *Revista Decisio Saberes para la Acción en la Educación de Adultos, Interculturalidad-es en Educación*, No. 24, septiembre-diciembre del 2009, pp. 44-48.
6. CASTILLO, Elizabeth y Sandra Guido, 2015, “La interculturalidad ¿principio o fin de la utopía?”, en: *Revista Colombiana de Educación*, No. 69, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 17-44.
7. CASTRO-GÓMEZ, Santiago, 2004, *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana/ Instituto Pensar.
8. CHAVARRÍA Miguel y Fernando García, 2004, “Otra globalización es posible: diálogo con Boaventura de Sousa Santos”, en: *Iconos*, No. 19, Flacso-Ecuador, pp.100-111.
9. DELGADO, Martha, 2013, *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad, informe final*, Bogotá, Fedesarrollo, disponible en: <<http://www.fedesarrollo.org.co/wp-content/uploads/2011/08/La-educaci%C3%B3n-b%C3%A1sica-y-media-en-Colombia-retos-en-equidad-y-calidad-KAS.pdf>>.
10. FALS, Orlando, 1987, *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, Bogotá, Carlos Valencia.
11. GREEN, Abadio, 2011, *Annal gaya burba: isbeyobi da-gele nana nabgwana bendaggegala/Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra*, tesis doctoral, Universidad de Antioquia-Facultad de Educación-Doctorado en Educación.
12. JACANAMIJOY, Carlos, 2013, “Carlos Jacanamijoy: historia indígena”, en: *El Nuevo Siglo*, 24 de septiembre, disponible en: <<http://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/9-2013-carlos-jacanamijoy-historia-ind%C3%ADgena.html>>.
13. LANDER, Edgardo, 2003, “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en: Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso, pp. 11-39.
14. MATO, Daniel, 2005, “Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativa”, *Alceu*, Vol. 6, No. 11, disponible en: <http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu_n11_Mato.pdf>, pp. 120-138.
15. _____, 2007, “Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos: actores, visiones y propuestas”, *Nómadas*, No. 27, Bogotá, Universidad Central-Iesco, pp. 62-73.
16. _____, 2009, “Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir: experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir*, Caracas, Unesco-Iesalc, pp. 11-65.
17. MAYORGA, Martha Lilia, 2003, “La experiencia de la Universidad Nacional de Colombia”, en: *La educación superior indígena en América Latina*, Caracas, Unesco-Iesalc, pp. 95 -105.
18. _____, 2012, “Más allá del deseo: inclusión y equidad en educación superior”, en: Verónica Ruiz y Gloria Lara (coords.), *Experiencias y resultados en programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas en educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*, México D. F., Aunies, pp. 87-112.
19. MIGNOLO, Walter, 2003, *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid, Akal.
20. MINISTERIO de Educación Nacional (MEN), 2013, *Lineamientos de Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
21. PANCHO, Avelina, et al., 2004, *Educación superior indígena en Colombia: una apuesta de futuro y esperanza*, Cali,

- Departamento de Publicaciones de la Universidad San Buenaventura/Iesalc-Unesco/CRIC-ONIC/Ministerio de Educación.
22. QUIJANO, Aníbal, 2000, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en: Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: Clacso, pp. 201-246.
 23. SANTOS, Boaventura de Sousa, 2011, “Introducción: las epistemologías del sur”, en: *Formas-otras: saber, nombrar, narrar, hacer. Memorias IV Training Seminario de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales*, Barcelona, Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (Cidob), pp. 9-22.
 24. UNIVERSIDAD Nacional de Colombia, 2013, “63.386 aspirantes presentaron pruebas de admisión a la U.N.”, en: *Noticias-Universidad Nacional de Colombia*, disponible en: <<http://www.manizales.unal.edu.co/index.php/noticias/36-ano-2014/4247-63-386-aspirantes-presentaron-pruebas-de-admision-a-la-u-n>>.
 25. VASCO, Luis Guillermo, 1992, “¿Indígenas estudiantes o estudiantes indígenas?”, en: *Nueva Visión*, No. 10, Universidad Nacional de Colombia-Departamento de Antropología, pp. 7-9.
 26. WALLERSTEIN, Immanuel, 2003, “Abrir las ciencias sociales”, en: Immanuel Wallerstein (coord.), *Abrir las ciencias sociales: Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, México, Siglo XXI.
 27. WALSH, Catherine, 2001, “¿Qué conocimiento(s)?: reflexiones sobre las políticas del conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano”, en: Pablo Dávalos (ed. y comp.), *Yuyarinakuy: “Digamos lo que somos antes que otros nos den diciendo los que somos”: una minga de ideas*, Quito, Abya-Yala, pp. 109-119.