



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de

México

México

Londoño Calero, Sandra Liliana

Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano. Tensiones entre
calidad y pertinencia

Perfiles Educativos, vol. XXXIX, núm. 157, julio-septiembre, 2017, pp. 52-69

Universidad Nacional Autónoma de México

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253143004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano

Tensiones entre calidad y pertinencia

SANDRA LILIANA LONDOÑO CALERO*

El presente trabajo examina las tensiones y vicisitudes más habituales que viven los estudiantes indígenas en universidades convencionales en el suroccidente colombiano. Se realizaron 40 entrevistas, 30 a estudiantes, 5 a profesores y 5 a autoridades indígenas de la región vinculados desde sus roles con la temática de investigación. El análisis cualitativo de estas entrevistas, y de la literatura existente en el tema, permitió contrastar criterios de calidad para la educación superior intercultural y criterios de pertinencia que reclaman los pueblos indígenas del suroccidente colombiano; de esta manera se pudieron identificar algunos encuentros y discrepancias entre las dos perspectivas. El contraste realizado deja al descubierto seis tensiones que se describen y caracterizan para sugerir algunas alternativas que permitan afrontarlas y mejorar las oportunidades de ingreso, permanencia y graduación de los universitarios indígenas en instituciones que están abiertas a la interculturalidad.

This study examines the most common tensions and vicissitudes experienced by indigenous students at conventional universities in south-west Colombia; 40 interviews were carried out –30 with students, 5 with teachers and 5 with regional indigenous authorities– linked through their roles in connection to the research theme. The qualitative analysis of these interviews and existing literature on the topic made it possible to contrast the quality criteria for intercultural higher education and criteria of belonging as demanded by indigenous peoples from south-west Colombia. By taking this approach, some commonalities and discrepancies between both perspectives could be identified. The contrast reveals six areas of tension that are described and characterized in order to suggest some alternatives that might make it possible to face up to said tensions and to improve the opportunities of enrolment, permanence and graduation from indigenous universities that are open to interculturality.

Palabras clave

Educación superior
Educación intercultural
Educación indígena
Diversidad cultural
Concepciones del estudiante

Keywords

Higher education
Intercultural education
Indigenous education
Cultural diversity
Student ideas

Recepción: 7 de junio de 2016 | Aceptación: 3 de octubre de 2016

* Profesora titular de la Universidad de San Buenaventura (Cali, Colombia). Doctora en Ciencias Sociales y Políticas por la Universidad Iberoamericana (Méjico); estancia posdoctoral proyecto Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina en el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (UNTREF). Líneas de investigación: educación intercultural, educación superior propia e intercultural, desarrollo humano y social. Publicaciones recientes: (2016), “La calidad con sentido en la educación superior”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interacciones y desafíos*, Buenos Aires, UNAM/EDUNTREF, pp. 85-108; (2015, en coautoría con A. Guerrero y M.F. Jaramillo), “Putumayo: entre la devas-tación ecológica y humana”, en Carlos Duarte (coord.), *Desencuentros territoriales II*, Bogotá, Editorial Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), pp. 160-274. CE: sandraliliana.londono@gmail.com

La lucha de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la última década del siglo pasado ejerció presión en favor de algunas transformaciones constitucionales en América Latina (Rocabado, 2010) que se han ido traduciendo poco a poco en mayores garantías y espacios de diálogo y de participación para los pueblos indígenas. Las universidades pueden promover el desarrollo de procesos de inclusión de este tipo al aportar a la formación de intelectuales capaces de comunicarse con actores sociales diversos. A su vez, la educación abierta a lo intercultural puede contribuir a que se revierta al menos parte del desconocimiento histórico al que han sido sometidos los pueblos indígenas y afrodescendientes en los contextos latinoamericanos, y a la superación de tensiones y desavenencias entre perspectivas sociales y culturales distintas.

En este escenario de encuentros y desencuentros entre culturas, Rodrigues Manchinery (2008) recomienda una educación flexible, menos estandarizada, más intercultural, donde se establezcan compromisos entre los pueblos indígenas y las universidades que permitan la transformación de los currículos y de las propuestas formativas existentes para que ganen en pertinencia. Este artículo identifica tensiones emergentes entre instituciones y estudiantes de pueblos indígenas diversos, que se hacen visibles al tratar de construir consensos sobre criterios de calidad en la educación superior intercultural. Al final de este artículo se presentan algunas rutas posibles para afrontar potenciales desencuentros y avanzar en la construcción de propuestas educativas conjuntas.

Los análisis presentados en este artículo se basan en los resultados de una investigación realizada en el suroccidente colombiano con estudiantes, profesores y autoridades indígenas

en diversas instituciones de educación superior (IES) de Cali y Popayán, en Colombia.

El trabajo no se centra en las prácticas, aciertos o desaciertos de las instituciones, sino que se focaliza particularmente en las percepciones de los estudiantes indígenas sobre la experiencia. Se propuso identificar criterios de calidad, subjetivamente construidos, que introducidos en la educación superior convencional,¹ pueden contribuir al mejor acceso, permanencia y graduación de estudiantes indígenas en universidades de la región. Este trabajo se desarrolla a partir del reconocimiento de la difícil situación que atraviesan los pueblos indígenas en el país para su pervivencia, y del deber que tiene el Estado colombiano de ofrecer una educación que cubra a la mayor cantidad posible de población en el país en todas las etapas de su vida. Esta educación debe ser pertinente, es decir, debe tener en cuenta la diversidad étnica y cultural (ICETEX, 2013).

La investigación referida identificó ocho criterios de calidad que recogen las expectativas de estudiantes, profesores y autoridades de los pueblos indígenas entrevistados, que son aquéllos que han accedido o conocen por su experiencia las ofertas de educación superior en las que habitualmente se encuentran estudiantes indígenas (Londoño, 2016).² La investigación mostró que las necesidades específicas de estudiantes provenientes de comunidades indígenas no siempre se resuelven aplicando los criterios establecidos por el Estado colombiano como criterios de calidad para las instituciones de educación superior, como se deduce también de las experiencias documentadas en los estudios realizados por Mato y su equipo de colaboradores (Mato, 2012); en éstas se advierte la importancia que tiene que las IES convencionales introduzcan políticas y

¹ A partir de la taxonomía propuesta por Mato (2008b), en este texto se usará la expresión “instituciones convencionales de educación superior” para identificar universidades públicas o privadas que no han sido concebidas por los pueblos étnicamente diferenciados, aunque pueden estar abiertas a un enfoque intercultural.

² En el año 2016 se publicó el libro *Educación superior intercultural en América Latina. Experiencias, interacciones y desafíos* (Mato, 2016). En esta obra, disponible en formato digital en Internet, se puede leer el capítulo de Londoño referido a los criterios de calidad a los que alude este artículo.

prácticas educativas interculturales para el enriquecimiento de la sociedad en su conjunto. Los criterios para definir un modelo de educación de calidad en la educación intercultural pueden ser construidos en forma pertinente si se intensifica el diálogo intercultural, reconocido para cada contexto de manera flexible.

Como antecedente de esta investigación se puede mencionar el trabajo realizado por intelectuales indígenas que concibieron una ruta para orientar la educación superior para los pueblos indígenas en Colombia; específicamente el trabajo de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para Pueblos Indígenas (CONTCEPI) (Paví, 2006; Vitoras, 2010; CONTCEPI, 2012), el cual no sólo dio lugar a un documento donde se expresa la voluntad de diversos pueblos sobre la educación en general, sino que llevó a la formulación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).

Además de los acuerdos de la CONTCEPI, también se revisaron los trabajos realizados por las comunidades indígenas para la formulación de los planes de vida y los planes de salvaguarda de cada comunidad. Estos trabajos permitieron corroborar que la educación intercultural no puede ser homogenizada y debe seguir atendiendo las aspiraciones y perspectivas de los pueblos que la demandan. En el caso del suroccidente se tuvieron en cuenta el plan de vida y de salvaguarda del pueblo misak (Tunubalá y Muelas Trochez, 2009); el plan de salvaguarda del pueblo yanacona (Gobierno de Colombia, 2012), el plan de vida del pueblo nasa (CECOIN, 2011) y el plan de vida del pueblo ancestral de los pastos (Gobierno de Colombia, 2014).

El marco general conceptual e investigativo del trabajo que aquí se presenta está orientado por los estudios realizados a partir del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC, 2016). Este proyecto se desarrolló en el marco del citado organismo entre los años 2007 y 2012, y continuó en la Universidad Nacional de Tres de Febrero de Argentina (UNTREF). A partir del trabajo de más de 60 investigadores en diferentes países latinoamericanos, este proyecto de la UNESCO —y el de la UNTREF que le dio continuidad— estudiaron las experiencias y prácticas de numerosas instituciones de educación superior (IES) y dio lugar a la publicación de diversidad de artículos y seis libros que analizan los aciertos, dificultades y desafíos de la educación superior intercultural en la región (Mato, 2008b; 2009a; 2009b; 2012; 2015; 2016).³

El primer libro, *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (Mato, 2008b) identifica 50 experiencias en once países latinoamericanos de las cuales se revisan a profundidad 30, relatadas por sus protagonistas. Se destaca en la obra la capacidad que tienen estos proyectos de recoger dentro de sus programas las necesidades del contexto, y a las poblaciones mismas de las zonas aledañas a las instituciones.

El segundo libro, titulado *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (Mato, 2009a) presenta, en la voz de los investigadores, ocho experiencias de

³ Estos estudios antecedentes son fundamentales para el trabajo que aquí se presenta porque recogen en cada publicación, de manera exhaustiva, a los autores y protagonistas de la educación superior intercultural en Latinoamérica. El trabajo de la UNESCO-IESALC, retomado posteriormente por la UNTREF, ha dado lugar a la construcción de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina (ESIAL), buena parte de cuyos miembros se reúne anualmente en los coloquios internacionales sobre el tema que organiza la UNTREF. En dichos coloquios se presentan cada vez nuevas experiencias de educación superior intercultural, se socializan hallazgos y se desarrollan nuevas perspectivas para la acción. La investigación reportada en este artículo fue acompañada por Daniel Mato en el marco del Programa de Estudios Posdoctorales del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados de la Universidad de Tres de Febrero, y se afianza en el conocimiento producido por esta red de investigadores para presentar algunas reflexiones en relación con formas alternativas de entender la calidad educativa para estas universidades, y las tensiones derivadas de la aplicación de algunas de sus características.

instituciones que no son orientadas por las comunidades indígenas y que en el libro se denominan “instituciones interculturales” (Mato, 2009a: 10). En esta obra se analizan las dificultades y situaciones que han determinado la suerte de estas instituciones a partir de decisiones administrativas y operativas que pueden estar sustentadas en valores distintos a los de las comunidades que intentan beneficiar. En esta obra se identifica la importancia de superar las tensiones a través de orientar creativamente los propósitos formativos e investigativos al mejoramiento de la vida de las comunidades. Este tema se desarrolla en *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina* (Mato, 2009b). En este tercer libro coordinado por Mato se avanza en nuevos detalles que se encuentran como constantes para el éxito de la educación superior indígena. Se evidencia la importancia del diálogo equitativo para aprovechar los saberes y riquezas interculturales y la importancia de educar universitariamente estudiantes que luego puedan vincularse de manera pertinente a las comunidades que los apoyan. Este tema es particularmente sensible como tensión, pues define el sentido de lo aprendido para la pervivencia de los pueblos o para la realización del estudiante por fuera de su comunidad. El libro es pródigo en ejemplos de colaboración intercultural muy diversos, un rasgo que invita a la construcción de propuestas pertinentes y de reflexiones sobre aciertos y dificultades que son atribuidos a los actores y contextos particulares pero que, sin embargo, se pueden aprender para otras experiencias, cada una de las cuales necesita atender a sus particularidades.

El cuarto libro, *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América*

Latina. Normas, políticas y prácticas (Mato, 2012), reúne diez casos de políticas de educación superior y experiencias concretas en distintos países. Esta obra sugiere involucrar conocimientos de grupos étnicamente diferenciados para el mejoramiento de la calidad de vida de los entornos donde estas experiencias se producen. El respaldo de lo político y de lo institucional en un marco flexible es clave para la eficacia del diálogo que se pueda establecer.

En el quinto libro, *Educación superior y pueblos indígenas. Contextos y experiencias* (Mato, 2015) se presentan algunas experiencias muy heterogéneas de trabajo de colaboración intercultural entre comunidades, organizaciones indígenas y universidades convencionales, incluyendo nuevamente aspectos cruciales como el apoyo mediante becas, programas de acompañamiento y apoyo, y cupos especiales, pero también algunas modificaciones o inclusión de aspectos importantes para los pueblos indígenas, como investigación pertinente; ésta se elabora como coproducción, inclusión de idiomas propios, modos de organización y actividades de mutuo interés en universidades convencionales. Como novedad también se presentan algunas iniciativas de apoyo de IES convencionales a propuestas agenciadas por comunidades indígenas que se ponen en marcha a partir del trabajo conjunto. Estas últimas propuestas han resultado ser muy pertinentes para evaluar formas de trabajo conjunto que son posibles y exitosas.

En el sexto libro, *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interacciones y desafíos* (Mato, 2016), se analizan cinco modalidades a través de las cuales se realiza educación superior intercultural en América Latina.⁴ Esta reflexión es la introducción a un análisis detallado de logros,

⁴ En esta obra Mato presenta una síntesis de lo encontrado en las experiencias consultadas; este autor reporta cinco modalidades distintas en las que se ha resuelto la propuesta de la educación superior intercultural en Latinoamérica: 1) inclusión de individuos diversos en IES convencionales; 2) programas de formación que ofrecen títulos y certificaciones que crean IES convencionales; 3) proyectos de docencia, investigación y otros en el que participan pueblos étnicamente diferenciados; 4) proyectos que ejecutan diversas IES en conjunto; y 5) organizaciones indígenas o afrodescendientes e instituciones interculturales de educación superior, en las que caben experiencias muy variadas entre sí. Estas formas tan distintas que asume la educación para, con y desde los pueblos indígenas llevan a Mato a decir que “No existe un modelo de referencia que pueda tomarse como ejemplo a seguir y, dadas las diferencias apuntadas, tampoco sería pertinente pretender establecerlo” (Mato, 2016: 28).

problemas y retos que se presentan entre todos los actores que lideran este tipo de procesos en la región. En este libro coordinado por Mato, se problematiza el concepto de interculturalidad, el cual, al trasladarse a la educación superior, pareciera adquirir una perspectiva contextual y flexible, así como la capacidad de dar forma a los distintos proyectos educativos que se van haciendo posibles. La interculturalidad modela cada proyecto educativo para que pueda ajustarse a las distintas necesidades.

Estos antecedentes, reportados en las obras producto del proyecto UNESCO-IESALC y su continuidad en el programa de la UNTREF, inspiran el supuesto de la investigación que aquí se reporta según el cual la calidad educativa puede ser entendida desde las comunidades, y desde el discurso estatal, como el cumplimiento de las metas y propósitos que la educación como proyecto cultural se propone, tanto para los individuos como para las comunidades y pueblos, de manera propia y en diálogo con otros diversos. Esto implica que no puede hacerse de espaldas a estos intereses, prácticas y necesidades puestas en común. Cuando estos fines son diversos, como sucede en el proceso de crear universidades interculturales, deben propiciarse diálogos permanentes que permitan llegar a consensos y a propuestas siempre sujetas a tensiones, pero abiertas a satisfacer las expectativas y metas de todas las partes (López *et al.*, 2009; Palechor, 2014). Esto es lo que se indaga en esta investigación con estudiantes universitarios indígenas, profesores y autoridades de los pueblos vinculados con experiencias en IES de la región.

LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

Contexto

El ingreso de estudiantes indígenas a las instituciones de educación superior ha sido lento en Latinoamérica; en particular en Colombia, sólo 2.7 por ciento de los indígenas con 18 años o más ha tenido acceso a este nivel formativo, y 30.2 por ciento no tiene ninguna educación

formal (DANE, 2005); no obstante, los pueblos indígenas en el país han hecho de la educación una parte importante de sus plataformas de lucha y de reivindicación (Consejo Regional Indígena del Cauca, s/f).

Recientemente en Colombia los pueblos indígenas han logrado un impulso adicional a sus pretensiones en el ámbito educativo al haber conseguido la firma de un decreto, el 1953 de 2014 (Ministerio del Interior, 2014), que hace operativo el derecho de los indígenas en el país al gobierno, la salud y la educación propia, derechos ya mencionados en la Constitución Política colombiana. El decreto 1953 posibilita, entre otros asuntos, que se puedan presentar para su aval, ante el Estado colombiano, instituciones de educación superior creadas por los pueblos indígenas. Este reconocimiento facilita el ingreso al sistema nacional de educación a universidades que ya funcionan en Colombia desde hace varios años impulsadas por comunidades indígenas; hasta antes del decreto, la legitimidad de las universidades que operan al interior de las comunidades no había sido suficiente para que pudieran expedir títulos reconocidos por el Estado o para recibir recursos del presupuesto nacional para su funcionamiento. El logro histórico de la firma de este decreto es que allana el camino al reconocimiento y reivindica que la educación superior para los pueblos indígenas debe cumplir con condiciones especiales para que responda a las expectativas de pervivencia y resistencia que definen sus identidades étnicas.

El presente trabajo se realiza con universidades públicas y privadas de Cali y de Popayán, epicentros de la región suroccidental del país que comprende los departamentos de Putumayo, Nariño, Caquetá, Huila, Cauca y el Valle del Cauca (DANE, 2007); en el departamento del Cauca, los pueblos conuco, embera, esperara, siapidara, misak, guanaca, inga, nasa, totoró y yanacona; en el departamento de Nariño los pueblos awa, embera, esperara siapidara, inga, kofán y pasto;

en el departamento de Putumayo los pueblos awa, coreguaje, embera, embera katio, inga, kamentsa, kofán, nasa, siona y uitoto; y en el departamento del Valle del Cauca los pueblos embera, embera chamí, nasa y waunán (García Anaya, 2013).

Desde el punto de vista educativo, la ciudad de Cali recibe jóvenes de diferentes lugares de la región sur occidental del país que no tienen fácil acceso a la educación superior en sus sitios de origen. Un buen número de estos jóvenes ha llegado a la ciudad como resultado del desplazamiento forzado o buscando mejores condiciones de vida. En Cali tienen residencia seis cabildos pertenecientes a los pueblos, inga, quichua, misak, kofán, nasa y yanacona, y por ello muchos estudiantes indígenas del suroccidente del país acuden a las universidades de la ciudad. Los cabildos mencionados recogen la presencia indígena en Cali y representan el territorio indígena urbano; en los aspectos culturales y organizativos, este territorio sigue conectado con los cabildos de la zona rural, por eso esta investigación no puede circunscribirse exclusivamente a la ciudad, sino que debe verse en la perspectiva sobre todo del suroccidente del país, de donde proviene la matriz cultural de los estudiantes indígenas.

Muestra

Cali es sede de 11 universidades privadas y de la Universidad del Valle, que es pública y departamental, y que por su vocación y características está abierta a las comunidades indígenas. El trabajo de investigación se realizó principalmente en la ciudad de Cali con estudiantes, profesores y autoridades indígenas vinculados con la Universidad del Valle, la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, la Universidad Santiago de Cali, y la Universidad de San Buenaventura de Cali. Se

hicieron adicionalmente grupos focales con estudiantes de dos universidades en Popayán: la Universidad del Cauca (universidad pública del Departamento del Cauca) y la Universidad Autónoma Intercultural Indígena (UAIIN, s/f). Esta última se distingue del resto de las aquí mencionadas por ser “propia” o “indígena”, es decir, creada por los pueblos, en este caso bajo la égida de una de las organizaciones más importantes del país, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Esta universidad recibe, de acuerdo con su capacidad, a la mayor cantidad de población indígena de la zona.⁵

En este trabajo no se buscó identificar lo que estas instituciones hacen en específico para responder a las expectativas de la población indígena, sino que se quiso indagar cómo experimentan los estudiantes su tránsito por ellas en diferentes modalidades y marcos institucionales. Lo más relevante fue reconocer qué necesitarían estos estudiantes para que la educación superior cumpliera sus expectativas como parte de la población indígena de la zona.

En el mes de noviembre de 2014, con ocasión del Encuentro de Cabildos Indígenas Universitarios en la ciudad de Cali, se entrevistó a estudiantes indígenas que estudian en Bogotá en las universidades Nacional de Colombia y Pedagógica. Esta información se consideró valiosa, aunque no era exclusivamente de universidades regionales, porque permitía contrastar lo que las entrevistas con estudiantes locales reportaban. En este foro más amplio fue posible encontrar, además, a representantes de diferentes pueblos, algunos de la zona suroccidental, socializando sus vivencias y experiencias formativas como estudiantes indígenas sin distinción o pertenencia étnica específica. De acuerdo con el procedimiento seguido, la investigación fue cualitativa,

⁵ En una de las obras coordinadas por Mato se recoge la experiencia de la UAIIN, presentada por tres de sus protagonistas, Bolaños, Tatay y Pancho, quienes señalan que al final de la primera década del siglo XXI, esta universidad tenía mil estudiantes, una cifra significativa dentro de las universidades de su tipo. De ellos, sólo 9 por ciento eran mestizos, 1 por ciento eran afrodescendientes, 88 por ciento eran indígenas caucanos y 9 por ciento eran de diferentes etnias y regiones. Esta universidad indígena es la más antigua del suroccidente y un referente de la educación indígena con vocación intercultural (Mato, 2009a).

y se desarrolló bajo un enfoque interpretativo o centrado en la comprensión de la experiencia como la viven y la entienden los participantes, con base en lo que sugiere Maxwell (2009).

Para esta investigación se constituyó una muestra cualitativa, intencionada, cuya condición principal fue que los participantes contaran con suficiente información sobre el tema y tuvieran experiencias en la educación superior intercultural por haber participado en procesos educativos como profesores, estudiantes, comunidad educativa o como autoridades indígenas. Si bien cada pueblo es distinto y tiene necesidades y visiones del mundo diferentes, se indagó en forma integral su experiencia como estudiantes indígenas. La muestra estuvo constituida por 40 participantes: 30 estudiantes indígenas de diferentes comunidades de los pueblos ya enunciados, 20 de ellos en universidades en Cali y el resto en Popayán y otras zonas del país; dos profesores vinculados con las universidades San Buenaventura de Cali y con la Universidad del Cauca, relacionados con cátedras ofrecidas por estas universidades con presencia de estudiantes indígenas, y tres profesores más que hicieron parte de un proyecto de consultoría interuniversitaria sobre el tema de educación superior indígena e intercultural, pertenecientes a la Universidad Nacional, a la Pontificia Universidad Javeriana de Cali y a la Universidad Tecnológica de Pereira.

También se recogieron las opiniones de cinco autoridades de diferentes pueblos (yanacona y pastos, en entrevista personal, y tres testimonios presentados sobre el tema en tres conversatorios pactados entre el Ministerio de Educación Superior y las comunidades nasa, pastos y misak como parte de una consultoría liderada por el entonces Centro de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. El número de participantes se consideró suficiente cuando las categorías previas para el análisis, y algunas emergentes surgidas en el proceso, se consolidaron sin que se encontraran muchos más casos con nuevos

datos que ampliaran o mejoraran la caracterización del fenómeno (Salamanca y Martín-Crespo, 2007).

Instrumentos

La información necesaria para el análisis se recabó a través de entrevistas individuales y grupales a los estudiantes, profesores y autoridades indígenas. Estas entrevistas fueron realizadas en un lapso aproximado de dos años comprendidos entre junio de 2014 y diciembre de 2015. Las entrevistas se orientaron en forma flexible con el fin de recoger las vivencias y experiencias de los participantes con la educación superior, así como sus expectativas y sus motivos de satisfacción e insatisfacción con los procesos. Se planteó a los participantes el valor de conocer profundamente todas sus vicisitudes y de comprender, desde su perspectiva, la experiencia vivida en la educación superior, incluyendo su apreciación subjetiva de los hechos.

En el caso de los estudiantes indígenas, la consigna más importante de las entrevistas realizadas fue la pregunta: ¿de qué manera su experiencia en la universidad favorece sus planes de vida y buen vivir? Alrededor de esta pregunta se formularon de manera abierta otros interrogantes con los que se buscaba precisar las características de su experiencia. Al resto de participantes se les preguntó sobre lo que conocen o perciben del aporte que hace la universidad a los pueblos; también se les pidió valorar subjetivamente la pertinencia y la calidad con que la institución de educación superior cumple con las expectativas de los jóvenes y llena sus necesidades, y que expresaran qué se debería cambiar para lograr un aporte más significativo a sus propósitos.

Otras preguntas que guiaron las entrevistas se relacionan con temas que la educación convencional habitualmente tiene en cuenta para valorar la calidad en la educación superior, así como como las fortalezas, debilidades, necesidades y formas de actuación de profesores y estudiantes, las formas de enseñanza

y aprendizaje, la infraestructura universitaria, los procesos educativos, los contenidos y los saberes incluidos o ignorados, las ofertas académicas, la investigación, las ayudas necesarias, recibidas o negadas y todo lo que los estudiantes quisieran plantear por su importancia en la experiencia que vivieron dentro de la universidad.

Se utilizó además información consignada en actas de conversatorios que tuvieron lugar entre los años 2012 y 2013 entre el Ministerio de Educación Nacional y las comunidades indígenas, a través de un proyecto de consultoría interuniversitario liderado por el entonces Centro de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali (MEN-CEI, 2012-2013). Este acervo sirvió de contraste para la mejor comprensión de las experiencias recuperadas en las entrevistas; también se consideró un grupo focal realizado por el Centro de Estudios Interculturales con estudiantes de la UAIIN y otro grupo focal logrado dentro del presente proyecto de investigación con estudiantes indígenas de la Universidad del Cauca.

Finalmente, se usó información recuperada de los debates sobre la educación superior indígena intercultural en el marco del Encuentro de Cabildos Universitarios Indígenas que tuvo lugar en la Universidad del Valle durante el año 2014. Todos estos referentes, más la lectura de estudios antecedentes en otros países latinoamericanos recopilados por el Proyecto UNESCO-IESALC sobre el tema de la educación superior universitaria, ayudaron a la triangulación y mejor comprensión de las experiencias sistematizadas dentro del proceso de investigación.

Técnicas de análisis

La información obtenida a través de las entrevistas individuales se analizó a partir de una perspectiva no lineal de la investigación; su lectura implicó ir a los referentes teóricos y de contexto y de nuevo volver a las entrevistas alternando varios tipos de lectura de forma recurrente. En el proceso se retomó la

sistematización de los conversatorios, de los grupos focales y de los encuentros de los cabildos, así como las publicaciones precedentes. Cada parte del proceso investigativo tuvo momentos de interpretación, de formulación de nuevas preguntas alrededor del mismo tema y de conceptualización sobre el asunto de interés.

Para este tipo de investigación, Sandoval (1996) propone cuatro estrategias que fueron adaptadas a las circunstancias propias de este estudio: la primera es la lectura de los datos desde el mundo subjetivo del participante hacia una dimensión externa o más social que se formaliza teóricamente. Los participantes hablaron de sus experiencias, guiados por la consigna de describir su perspectiva acerca de la calidad y/o pertinencia de la educación superior intercultural en relación con sus expectativas y propósitos individuales y comunitarios. En el diálogo con los participantes se construyeron significados asociados con aspectos que habitualmente evalúa el Ministerio de Educación Nacional en relación con la calidad de las universidades y programas académicos convencionales, y con otros que aportaban los participantes.

La segunda estrategia se cumplió en la búsqueda de nuevos argumentos y escenarios para refinar las interpretaciones con los datos emergentes; esto se hizo con las actas de los conversatorios ya mencionados entre el Ministerio de Educación Nacional, las organizaciones indígenas y la academia, con los grupos focales, con las reflexiones del encuentro de cabildos universitarios indígenas en Cali y con nuevas entrevistas, cuando fue necesario.

La tercera estrategia para el análisis fue la profundización de la interpretación, es decir, los hallazgos iniciales se trasladaron a las experiencias y conceptualizaciones que se apoyan en la amplia revisión de experiencias en Latinoamérica que ya fue descrita gracias al trabajo de Mato y sus colaboradores (Mato, 2008b; 2009a; 2009b; 2012; 2015; 2016).

La cuarta y última estrategia fue la puesta en sospecha de los criterios de calidad identificados, a partir del reconocimiento que los participantes hicieron de los obstáculos que tienen las prescripciones o criterios fijos cuando tratan de sistematizarse y homogenizarse, y de la dificultad de considerar el concepto mismo de calidad dentro de la educación intercultural. Este análisis crítico permitió profundizar el diálogo con los participantes sobre las mejores maneras de incorporar los criterios identificados en propuestas educativas convencionales con enfoque intercultural; esto quiere decir que también se identificaron elementos que pueden ser superados o transformados cuando los criterios de calidad entran en funcionamiento y discurren las interacciones humanas con todas sus vicisitudes.

Las entrevistas con los participantes permitieron comprender que una de las características más importantes de la educación intercultural es la flexibilidad. Esta condición viene del involucramiento e intensificación del diálogo entre los actores interculturales para realizar acuerdos y consensos. De acuerdo con la experiencia de diálogo durante las entrevistas realizadas, la flexibilidad se puede entender como la capacidad para adaptarse y contextualizarse en cada universidad, y en cada momento, de acuerdo con la presencia de culturas y perspectivas distintas que tienen sus propias necesidades y expectativas. Sobre esta cuarta estrategia de la investigación se reporta en las líneas que siguen.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Hasta aquí en este documento se han reportado tres estrategias para el análisis de los datos obtenidos a partir de la investigación; la primera, la lectura de las entrevistas desde el mundo subjetivo del participante; la segunda, la búsqueda de nuevas fuentes (actas, resultados de conversatorios, entre otros); y la tercera, la conceptualización de las interpretaciones realizadas con el apoyo de los hallazgos investigativos del

Proyecto UNESCO-IESALC continuado posteriormente desde la Universidad de Tres de Febrero con el liderazgo del profesor Daniel Mato, sobre educación superior intercultural en América Latina.

La última fase, que incluye la conceptualización de la experiencia, permitió construir analíticamente ocho criterios de calidad que podrían tenerse en cuenta para ganar mayor pertinencia en una propuesta de educación superior intercultural dada. Estos ocho criterios son: 1) introducir los idiomas propios para la pervivencia y revitalización de las culturas; 2) transmitir y deliberar sobre la lucha indígena y su importancia para la emancipación de los pueblos desde la universidad; 3) vincular la admisión de estudiantes a becas, acompañamientos y ayudas para el sostenimiento de los jóvenes fuera de sus territorios; 4) diseñar currículos pertinentes con la participación de los pueblos en su concepción y desarrollo; 5) formar maestros en los idiomas y cosmovisiones de los pueblos e incluir maestros de sabiduría de las comunidades como parte de la planta de profesores de las instituciones; 6) abrir parte de la investigación que se hace en la universidad a los temas y preocupaciones de los pueblos indígenas; 7) adecuar la infraestructura universitaria y los medios educativos que se emplean en la enseñanza para que sirvan a los propósitos de una educación superior intercultural; y 8) articular el ciclo educativo completo (básica, secundaria y universitaria) para ganar coherencia y sentido de proceso a lo largo de la vida, acorde con las cosmovisiones y perspectivas de los pueblos sobre la educación. Estos criterios no serán descritos aquí, pero pueden ser revisados en Londoño (2016).

Para este artículo se recoge una perspectiva distinta que tiene que ver con lo que en el análisis de la aplicación de estos criterios surgió como tensiones identificadas por los participantes de la experiencia en situaciones de su vida como universitarios. Estos análisis permitieron ver la funcionalidad y la capacidad de los criterios mencionados para

resolver las brechas que hay entre lo que aspiran los pueblos y lo que propone el Estado respecto de la educación superior, y los caminos que puede haber para afrontar las dificultades del proceso.

Antes de presentar los resultados del análisis se debe aclarar que no hay una coincidencia uno a uno entre los ocho criterios identificados como indicadores de calidad para la educación superior indígena y las tensiones que surgen a medida que se trata de aplicarlos; las tensiones pueden relacionarse con uno o con varios criterios y no son únicas ni exhaustivas. Las tensiones son el resultado del análisis y síntesis de lo que han reportado los entrevistados y pueden seguirse diversificando en la medida que la investigación avance y se amplíen las fuentes consultadas. Las seis tensiones que se caracterizarán en lo sucesivo son: ciencia *versus* pervivencia, calidad *versus* pertinencia, confrontación *versus* solidaridad interétnica, autonomía *versus* colaboración, permanencia *versus* transformación y diversidad étnica *versus* diversidades emergentes.

A. Ciencia versus pervivencia

Muchos de los conocimientos que la academia convencional ofrece como seguros, e incluso como verdades, se amparan en los discursos de la ciencia de tradición occidental. Algunos de los ocho criterios que se expusieron anteriormente en este documento sugieren la necesidad de reconocer y poner en diálogo los discursos de la ciencia convencional y los de las culturas étnicamente diferenciadas, entendiendo que son experiencias realmente únicas, pese a tener aspectos en común. Considerar los saberes diversos en la universidad transforma los currículos y también la investigación que se oferta para dar lugar a lo nuevo y pertinente; no obstante estos beneficios, es posible que algunos relatos de la ciencia sean incompatibles con los saberes y epistemologías indígenas. Desmontar algunas creencias o la veracidad de las tradiciones, prácticas y saberes que sostienen la vida de las comunidades,

sus cosmovisiones y su cultura, puede suscitar crisis que eventualmente pueden producir rezago académico o deserción del estudiante.

Algunos discursos académicos ponen en tensión saberes muy importantes y arraigados en los pueblos, por ejemplo, prácticas de salud, de justicia o de gobierno. Este tipo de creencias pueden ser innegociables en la medida que sustentan la integridad de la vida individual y social de las comunidades, y devienen en conflicto cuando contradicen hallazgos o perspectivas de la ciencia o la profesión. La tensión experimentada quizás podría mantenerse sin resolución para el estudiante durante su vida universitaria, como muchos otros conocimientos debatibles de la academia, si no fuera porque de ellos depende estructuralmente la cosmovisión de los pueblos que los sostienen o la práctica profesional regulada fuera del contexto de las comunidades; es el caso de profesiones de medicina o derecho, por sólo mencionar dos ejemplos. La regulación estatal y de los gremios limita la diversidad de prácticas e interpretaciones posibles: el indígena puede ser emplazado a decidir entre su identidad étnica o su identidad profesional con consecuencias negativas sobre la configuración subjetiva del individuo y sobre sus oportunidades de fluir entre un mundo cultural y otro.

La contradicción que puede experimentar el estudiante al enfrentar los conocimientos que provienen de los pueblos indígenas y los conocimientos convencionales o regulados por el Estado no se resuelve únicamente con presentar los contenidos discrepantes e invitar al alumno a tolerar las contradicciones; tarde o temprano, como estudiante o como profesional, tendrá que optar y asumir las consecuencias que esto tendrá para su vida como miembro de su comunidad o como profesional.

Es la discusión que nosotros teníamos una vez en un seminario que hizo la Universidad Libre... la ciencia siempre va a explicar desde sus teorías, entonces yo le explicaba:

¡listo!, ¿con sus teorías científicas usted puede hacer llover? ¿Usted puede jugar con las moléculas del agua?

Usted puede organizar fórmulas y eso para explicar su teoría y yo no lo puedo explicar de la manera que usted lo hace, pero yo puedo hacer llover, cosa que usted no puede hacer... yo concilio con mis espíritus, con la naturaleza, y me puede dar agua cuando se necesite... Y entonces él me decía “¡hágalo!”, y yo le dije “yo no puedo desafiar a los espíritus por gusto, sino que es cuando se necesite en los momentos que son indicados para hacerlo (CFN).⁶

El testimonio anterior muestra un escenario de debate dentro del espacio académico que no tuvo mayor trascendencia; sin embargo, hay situaciones de mayor complejidad, como los tiempos y ciclos de las comunidades, que no entiende o comparte la universidad; o las dificultades económicas que derivan, por ejemplo, en la deserción de muchos estudiantes en el proceso educativo o en crisis de inserción laboral, bien sea del profesional cuando regresa a la comunidad que no reconoce sus conocimientos como aplicables en su contexto, o cuando el profesional se queda en la ciudad y no puede ubicarse laboralmente.

Durante la investigación un estudiante de medicina que se preparaba en paralelo como médico tradicional de su comunidad, abandonó la universidad por no poder hacer compatibles, en la práctica, estos dos conocimientos. Algunas veces estas diferencias se pueden superar a través del diálogo de saberes, pero no siempre se van a poder conciliar. Pese a lo anterior, Mato advierte que actualmente hay

muchos lazos y mestizaje entre las comunidades de pueblos indígenas y las sociedades nacionales. Esta interrelación permite, incluso, hablar de universidades indígenas, integrando un concepto tradicionalmente convencional como el de universidad a las aspiraciones de educación de los pueblos para su pervivencia (Mato, 2016). Con el correr del tiempo también otros aspectos empiezan a ser de interés común, por razones de sostenibilidad ambiental y económica, como el cuidado de la naturaleza y del ser humano en armonía, la búsqueda del bienestar y otros asuntos que hoy se pueden ver como valores compartidos.

B. Calidad versus pertinencia

A la universidad actual le interesa participar en el diálogo global sobre la educación en boga en el mundo. Esta discusión hoy se hace a partir de resultados de las universidades en indicadores, *rankings*, pruebas estandarizadas y comparaciones que aparentemente miden a todas las instituciones de educación superior bajo parámetros de calidad educativa. Para los pueblos indígenas de la región sur occidental colombiana, la calidad es mejor entendida como pertinencia. La pertinencia implica aprender lo específico, lo que tiene sentido contextual, lo apropiado y lo propio de cada cultura, según las necesidades de cada pueblo; y esto se verifica en tanto lo que se aprende aporta a la pervivencia, resistencia y revitalización cultural de los pueblos originarios.⁷

La valoración de universidades convencionales sobre la educación superior no necesariamente comparte todos los criterios con la educación superior desde los pueblos, y si bien en el mejor de los escenarios los criterios de calidad y de pertinencia pueden coexistir y

⁶ Al final de cada extracto de las entrevistas aparece una sigla que refiere a las iniciales del nombre y apellido del participante.

⁷ Esta problemática es tratada en el marco del análisis de políticas públicas respecto de las IES interculturales presentado en el cuarto de los libros publicados por UNESCO-IESALC (Mato, 2012). Hacia el final del libro se mencionan los principales logros y dificultades de las experiencias orientadas a pueblos indígenas y se menciona la importancia de sumar a los indicadores cuantitativos (de uso frecuente para evaluar las universidades), indicadores cualitativos, como la relevancia y la pertinencia, que aluden al valor de la educación para realizar los planes de vida de los pueblos étnicamente diferenciados, y al cumplimiento general de las expectativas y necesidades que se le demandan.

retroalimentarse, esto no siempre es posible, o no siempre se produce de manera coherente. Tenorio (2011), aunque reconoce y trabaja en pro de la integración de aspectos culturales en la educación superior de pueblos indígenas, menciona el gran impacto que tienen las experiencias educativas previas a la universidad en la deserción y el rezago educativo. En este aspecto los pueblos indígenas y campesinos, así como los sectores populares, son los que registran experiencias parecidas al entrar a la universidad, y resultados similares; no obstante lo anterior, en el siguiente fragmento de entrevista se puede ver que aunque la educación de la escuela sea deficiente según los parámetros estatales, la mayor deficiencia, desde el punto de vista de los pueblos indígenas, está en que no se enseña lo que se considera más importante de aprender de acuerdo a su condición, valores y cultura.

Porque la calidad es un término creado dentro de las universidades públicas, primero para evaluar y mirar si los estudiantes están en condiciones de salir a un campo laboral que es ya donde uno está trabajando, y mirar esas competencias. La calidad, en la comunidad primero, es esa enseñanza que nuestros mayores nos han dejado, la educación que nuestros mayores han legado a nuestros padres y nuestros padres a nosotros, y nosotros dejaremos a nuestros hijos desde nuestras cosmovisiones y prácticas. El conocimiento que nosotros adquirimos en la Universidad por medio de la tecnología y muchas investigaciones debe permitirnos a nosotros mejorar... todo lo que nos enseñan dentro de las universidades públicas debemos cogerlo, pero en buen sentido (NJMN).

C. Confrontación versus solidaridad interétnica

De acuerdo con los criterios de calidad identificados, en el plano normativo, una educación superior intercultural de calidad debe garantizar los procesos de acompañamiento necesarios para minimizar los efectos del choque cultural, la discriminación y el racismo (Mato, 2012). No obstante, se debe de tener en cuenta, desde las experiencias y encuentros cotidianos, que el choque cultural no sólo se da entre los indígenas y los miembros de la sociedad mayoritaria que concurren a las instituciones de educación superior,⁸ ya que a menudo las interacciones entre diferentes culturas en este mismo ambiente pueden ser tensas y difíciles (Mato, 2016). Muchas veces estas dificultades son invisibles para el contexto universitario puesto que diferentes pueblos se presentan unidos frente a la sociedad mayoritaria. Todos son indígenas y no se discriminan según sus perspectivas y expectativas desde una mirada generalista del resto de la comunidad educativa.

A continuación se transcribe un relato que ejemplifica las fricciones que experimentan estudiantes de pueblos diversos en su interacción. Este testimonio muestra las desavenencias que experimentan miembros de dos pueblos distintos por los usos y costumbres alrededor del manejo del poder y de los símbolos frente al resto de la universidad.

El cabildo indígena universitario es pluricultural, pero ellos [refiriéndose a un pueblo indígena diferente] son multiculturales, aunque no lo quieran aceptar. El mero hecho de que usted me exija llevar un bastón de mando eso ya lo hace multicultural, porque me está exigiendo que yo haga algo

⁸ En el primero de los libros del proyecto UNESCO-IESALC ya mencionado (Mato, 2008b) se incluye la experiencia reportada por Guillermo Estrada, del Centro de Estudios Ayuuk en Oaxaca, México, en cuyo relato se afirma la importancia de cuidar no sólo las relaciones entre individuos diversos, sino las prácticas entre pueblos que corren el riesgo de reproducir la exclusión que quieren combatir.

que no es de mi tierra. A mí me conocen como indígena de otro pueblo, pero no respetan mi cosmovisión, eso los hace multiculturales (APE).

D. Autonomía versus colaboración

Los miembros de las comunidades indígenas expresan recelo frente a los foráneos. Esto se justifica porque la memoria de los pueblos mantiene vivo el recuerdo de la explotación, el despojo, el engaño y la asimilación de la cultura dominante. Esta herida atávica —que tiene lugar y evidencias también en el presente— dificulta el encuentro, el diálogo, el respeto y el intercambio de saberes. También limita la posibilidad que tiene la universidad de ser el foro que los pueblos reclaman para el debate y la revitalización de sus culturas y restringe las posibilidades de colaboración. Ganar confianza y merecerla en el contexto universitario es un desafío para todos los miembros de las instituciones educativas, y para su comunidad académica en pleno.

Los mayores creen que si uno sale a occidente va a llegar sin su pensamiento a las comunidades y que va a perderse el pensamiento propio, entonces es una lucha que siempre hemos tenido todos los pueblos al estar acá en la universidad occidental; tenemos que cargar con dos cosas que son, primero, venir acá a una universidad a occidentalizarnos y a aprender cosas nuevas, y segundo, a volver a la tierra y a tratar de conservar eso tradicional; es como que si tú te occidentalizas pierdes tu cosmovisión, pero toca salir de allá [de la comunidad] porque sólo hay una universidad propia [la Universidad Autónoma Indígena Intercultural], en el territorio y no hay más... no hay más partes de Colombia donde uno pudiera estudiar, entonces obligatoriamente si uno quiere superarse le va a tocar occidentalizarse pero obviamente toca luchar contra eso (LFBP).

La colaboración intercultural, pese a las dificultades y a las distancias que marcan formas auténticamente distintas de ver el mundo, es vista como necesaria en la amplia documentación del proyecto UNESCO-IESALC y remarcada nuevamente en las dos más recientes obras del proyecto Educación Superior y Pueblos Indígenas de América Latina de la Universidad de Tres de Febrero. En estos trabajos, Mato (2015; 2016) señala esta colaboración como imprescindible, posible y virtuosa, incluso para comprender la naturaleza actual de las sociedades contemporáneas que denomina pluriculturales en sus dimensiones históricas, jurídicas, políticas, económicas y sociales. Sin embargo, advierte la dificultad de entender lo intercultural como concepto, con la consecuencia quizás de tampoco entender lo que para cada pueblo y cultura significa la autonomía, aspecto crucial en la comprensión de lo universitario.

E. Permanencia versus transformación

Es difícil para los profesionales indígenas retornar a la comunidad de origen después de la graduación. Y es especialmente complicado cuando el profesional no logra convertirse, en el proceso formativo, en un traductor intercultural, o cuando lo que aprendió no tiene una aplicación en el sistema social y productivo de las comunidades. En el presente, muchos estudian profesiones y disciplinas que se podrían ajustar a las expectativas de la comunidad haciendo algunas adaptaciones, sin embargo, no siempre encuentran cómo ejercer una profesión en espacios comunitarios donde las necesidades prioritarias no tienen relación con lo que aprendieron, cuando no hay recursos económicos para pagarles un salario, o cuando no se puede invertir en ideas que parten de tecnología o de insumos especializados muy costosos que no son prioritarios para las comunidades que reciben a los nuevos profesionales.

La situación no necesariamente es mejor cuando el profesional indígena busca trabajo

fuerza de su comunidad tratando de preservar su identidad, bien sea por algunos de sus saberes y prácticas, por su idioma, por sus creencias, por su forma de vestir o por su apariencia general. Habitualmente, cuando no logra armonizar su identidad con la profesión elegida, puede volver a experimentar una sociedad racista que le niega oportunidades para empezar su vida profesional.

Los estudiantes que salen de ciertas comunidades sí son apoyados por el cabildo pero tienen un requisito que es ir a trabajar a la comunidad por un año. Pero yo he visto que eso no se da, al estudiante se le da el aval, se volvió profesional y ya se fue y consiguió trabajo en otra parte y ya. No volvió nunca. Pero también es cierto que las comunidades no son tan flexibles a la hora de dar empleo a alguien, por eso a cualquier profesional se le pone en un periodo de prueba para que conozca y aprenda las costumbres, y lo van evaluando para garantizar que se están haciendo bien las cosas. Uno como profesional debe hilar las cosas, si el cabildo ve que yo voy y no tengo nada que ver con la cultura propia y no sé nada o actúo diferente de ella, no podré ejercer allá (SCHN).

Un camino posible para salvar las distancias entre el mundo laboral en el retorno a las comunidades o dentro de la sociedad nacional, ha quedado dicho a través de la reflexión hecha por Mato (2016), pero también en los conversatorios propiciados por el Ministerio de Educación Nacional, intelectuales nacionales e internacionales en el tema y los pueblos indígenas de Colombia (MEN-CEI, 2012-2013); parece haber un consenso alrededor de la necesidad de interculturalización de la sociedad, que podría ser una manera de transformar el pensamiento monocultural hegemónico en la sociedad, por una visión que reconozca, dialogue y comprenda las necesidades, visiones, aspiraciones y perspectivas diversas, que afectan aspectos sensibles de la vida y la sobrevivencia,

individual y colectiva; esto podría dar lugar a crear programas universitarios más acordes con las necesidades de las comunidades, o a recibir en la sociedad más amplia en el mercado de trabajo a los saberes indígenas que enriquecen las prácticas convencionales. Esto podría afectar en el futuro el mundo laboral en el retorno a la comunidad o en la permanencia en la ciudad, pero también afectará, posiblemente, la educación, la economía, la justicia, la salud, el gobierno y, en general, toda la vida de la sociedad como conjunto.

F. Diversidades étnicas versus diversidades emergentes

Los espacios educativos son escenarios que albergan mucha diversidad humana, aun los que aparecen como más homogéneos. La multiplicidad de identidades y diversidades se tensiona en la interacción misma de los universitarios, sean profesores, estudiantes o comunidad educativa más amplia. En el transcurso de la investigación se hicieron evidentes algunas dificultades vividas como identidades en contraposición en el mismo individuo, por ejemplo, una identidad de género homosexual o transgénero simultáneamente con una identidad como indígena; o una identidad como indígena y alguna diferencia marcada por una discapacidad o una capacidad diferente, como ser indígena que usa el idioma propio y a la vez puede tener discapacidad auditiva. En este último caso se requiere no sólo el reconocimiento de su idioma, sino probablemente también la introducción del lenguaje de señas adecuado a su condición auditiva. Pareciera que para las instituciones puede ser difícil atender a muchas singularidades y, a la vez, ser pertinente para todos. Aquí se presenta un ejemplo respecto de la diversidad de género de entre los testimonios obtenidos:

La orientación e inclinación que he tenido siempre se me fue empezando a notar en el colegio, y fue catastrófico para mí, tanto que yo quería retirarme de estudiar, porque

pues no es lo mismo hoy en día que uno es gay, que ya uno pelea por derechos, yo ya me he empoderado, yo ya lo asumo, ya lo hablo, pero en ese entonces era horrible. En la comunidad no es bien visto que uno sea así, homosexual... es más, pueden haber personas homosexuales dentro de la comunidad pero usted le va a preguntar a un gobernador si hay personas gay, él lo va a negar, siempre lo va a negar porque no es bien visto; tenemos una cultura de creencias, de trabajo pero también un conservadurismo muy arraigado, heredado del catolicismo, del cristianismo, entonces no es bien visto que una persona sea diferente, es hombre o es mujer, entonces allá te pueden encerrar o te pueden amarrar en una guadua, y con esas disciplinas dicen que te van a cambiar tu condición cuando no es así; en el caso mío me querían meter a la guerrilla para que fuera hombre, por eso mi mamá me trajo a la ciudad; pero la verdad en ninguna parte se tiene un lugar, ni aquí ni allá (ETAS).

Esta última tensión pocas veces se tiene en cuenta; no se encontró relatada en ninguna de las experiencias registradas por el proyecto UNESCO-IESALC a lo largo del tiempo, ni se encontraron estudios abundantes al respecto fuera de este contexto. Se encontró, no obstante, una investigación en Venezuela referida a estudiantes indígenas con discapacidad auditiva (Serrón, 2007); una interesante recopilación de las cosmovisiones sobre diversidad de género en Bolivia (Hurtado, 2014) y abundantes trabajos donde se nombran poblaciones con discapacidad o con diversidad étnica o diversidad de género como grupos humanos que podría requerir atención especial, pero en ellos no se plantea qué sucede o cómo se trabaja la combinación de estas distintas condiciones humanas en los espacios educativos. Estos temas quedan abiertos a la investigación y se ven como un hallazgo en este trabajo.

Lo que se introduce a través del testimonio de este joven homosexual es el problema

de las condiciones individuales cuando se habla de pueblos indígenas que buscan metas colectivas de pervivencia y las dificultades que aún tienen las universidades para lidiar con la gran diversidad que albergan. El problema de la población de lesbianas, gay, bisexuales, transexuales e intersexuales (LGBTI) en los espacios educativos lanza a los individuos fuera del sistema; del sistema comunidad y del sistema educativo, por más intercultural que pueda ser la institución o por más abierto que pueda ser un pueblo que no considera culturalmente las diferencias de género.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la bibliografía sobre el tema de la educación superior indígena en América Latina comentada durante este artículo, y en esta investigación focalizada en el suroccidente colombiano, se reiteran elementos importantes que deben ser considerados en la educación superior para que responda a las aspiraciones de los pueblos indígenas del país. De entre los aspectos observados y destacados por los entrevistados están: la introducción de los idiomas originarios, el soporte a la permanencia y la graduación a través de ayudas financieras y acompañamiento en su proceso formativo, el diseño de currículos pertinentes con participación de las comunidades, la formación de maestros convencionales y la inclusión de maestros propios, y la orientación de la investigación y el currículo para que responda a las necesidades de los pueblos indígenas y a la articulación de todos los niveles educativos de forma coherente y pertinente a lo largo de toda la vida. Todo esto se obtuvo a partir de la investigación y fue contrastado con información y conceptualización derivada de los conversatorios entre el Ministerio de Educación Nacional, intelectuales universitarios y pueblos indígenas de Colombia (MEN-CEI, 2012-2013) y, con perspectiva latinoamericana, en el proyecto UNESCO-IESALC continuado posteriormente por el Proyecto Educación Superior

y Pueblos Indígenas de América Latina de la Universidad de Tres de Febrero.

A pesar de que los diferentes aspectos mencionados hasta aquí contribuyen a que la educación para los pueblos indígenas sea más pertinente, su aplicación no está exenta de dificultades; a algunos de estos obstáculos se les ha denominado en este artículo como “tensiones”; en el resto de obras consultadas como forma de triangulación pueden encontrarse como “dificultades”, “oportunidades” o “desafíos”. Las tensiones identificadas en esta investigación son: ciencia *versus* pervivencia, calidad *versus* pertinencia, confrontación *versus* solidaridad interétnica, autonomía *versus* colaboración, permanencia *versus* transformación y diversidades étnicas *versus* emergencias. Para el afrontamiento de estas tensiones en escenarios educativos interculturales se sugiere ganar flexibilidad como condición personal e institucional. Esto significa abrirse y disponerse para comprender, reflexionar, negociar y acordar el modo en que la educación superior puede ser en un mundo intercultural, o cuando menos pluricultural, vinculado a contextos específicos. No existen fórmulas universales ni una sola manera de afrontar las diferencias; se puede ver en todas las experiencias consultadas en Latinoamérica —y específicamente en Colombia— que la colaboración para la educación superior intercultural puede asumir formas diversas, y que una actitud flexible permitirá encontrar algunas soluciones satisfactorias para todas las partes.

La prevalencia de la verdad de la ciencia sobre los conocimientos culturales que garantizan la pervivencia puede moderarse a través de la colaboración intercultural. Mato (2008a) sugiere que esta colaboración se propicie en asuntos fundamentales para la ciencia actual y para la subsistencia de los pueblos, tales como el cuidado de los recursos naturales, la resolución de conflictos, y el tratamiento o comprensión de algunas enfermedades, entre otros asuntos. En éstos y otros temas hay afinidad e interés en todos los actores que puede aprovecharse;

la tradición conjugada, la experiencia y los conocimientos acumulados se vuelven ventaja y oportunidad para trabajar conjuntamente.

Es probable que el diálogo más estrecho entre la comunidad educativa universitaria y los pueblos étnicamente diferenciados permita el paso más fluido de los profesionales graduados de las universidades al mundo del empleo. Esta opción puede ser valiosa, no sólo por un posible retorno del profesional a las comunidades, sino en los casos en que el proceso educativo derive en la inserción laboral fuera de ella. Apoyar el esfuerzo de las comunidades por el retorno de sus jóvenes puede implicar mayor compromiso de las instituciones de educación superior con la investigación de los asuntos de interés de las comunidades (Mato, 2009a). Pensar la investigación con esta perspectiva puede hacer que los resultados de estos proyectos redunden en la apertura de programas más ajustados a sus necesidades, y en prácticas educativas que se orienten a la solución de asuntos de interés no sólo para los pueblos indígenas, sino para la sociedad más amplia, pues facilita que haya opciones laborales urbanas y rurales novedosas y necesarias.

Actualmente, sin embargo, es un problema sensible de los profesionales indígenas la búsqueda de empleo y el sostenimiento económico una vez que se gradúan de la universidad. En las experiencias recopiladas por Mato (2009b) se habla de una educación para la sostenibilidad/buen vivir que puede tener un lugar coherente en la educación universitaria de los indígenas como opción no necesariamente de empleo, pero sí de trabajo. Esta mirada, de ser posible, ampliaría el futuro profesional del joven profesional y le propondría pensar su práctica en un escenario más completo e integral; esto es, desde la perspectiva del buen vivir, donde un joven puede vislumbrar la construcción de alternativas laborales contextualizadas a partir de saberes conjugados con prácticas locales que se orienten a las metas de sus comunidades, y no exclusivamente desde el mundo del empleo.

Una estrategia fundamental para superar la mayor parte de tensiones que se ha sugerido en distintos foros y documentos es el avance a través de diversidad de estrategias en la interculturalización de la sociedad (MEN-CEI, 2012-2013; Mato, 2016). Una sociedad más intercultural tendrá mayor flexibilidad para negociar, tramitar, traducir y comprender las diferencias culturales. En este escenario será posible intensificar y profundizar los diálogos entre actores culturalmente diversos en procura de que se logren objetivos de bienestar y buen vivir para todos.

Sobre nuevas realidades emergentes en los espacios educativos como la de los estudiantes

diversos dentro de la universidad, la población LGBTI y los estudiantes indígenas con necesidades o capacidades distintas, y sobre las discrepancias y tensiones interculturales entre pueblos que concurren a la educación intercultural en distintos escenarios, todavía hay mucho por investigar. Las universidades pueden aprender sobre el modo de afrontar múltiples diferencias e identidades en simultáneo si, como se ha dicho hasta aquí, operan con flexibilidad y se abren a la interculturalidad. Estos temas no fueron abordados en la investigación y quedan abiertos para continuar profundizándose.

REFERENCIAS

- CECOIN (2011), *Plan de vida del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)*, en: http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/index.php?option=com_content&view=article&id=180:plan-de-vida-regional-de-los-indigenas-del-cauca&catid=57:planes-de-vida&Itemid=119 (consulta: 23 de mayo de 2017).
- Centro de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali (MEN-CEI) (2013), *Conversatorios sobre universidades interculturales y propias*, Bogotá, CEI.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (s/f), “Plataforma de lucha”, en: <http://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/plataforma-de-lucha/> (consulta: 24 de septiembre de 2014).
- CONTCEPI (2012, febrero), “Perfil del sistema educativo indígena propio (SEIP)”, Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), en: <http://cms.onic.org.co/wp-content/uploads/2012/06/CONTCEPI-perfil-SEIP-versi-nII-2012.pdf> (consulta: 26 de febrero de 2014).
- DANE (2005), *Ánalisis regional de los principales indicadores sociodemográficos de la comunidad afrocolombiana e indígena a partir de la información del censo general 2005*, Bogotá, DANE.
- DANE (2007), “Colombia, una nación multicultural. Su diversidad étnica”, en: https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf (consulta: 22 de septiembre de 2014).
- Gobierno de Colombia-Ministerio del Interior (2012), “Plan de salvaguarda del pueblo yanacona”, en: http://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/p.s_yanacona.pdf (consulta: 23 de mayo de 2017).
- Gobierno de Colombia-Departamento Nacional de Planeación-Consejo Nacional de Planeación-Asociación de Autoridades Indígenas del Pueblo de los Pastos (2014), “Plan de vida del pueblo de los pastos”, en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Consejo%20Nacional%20de%20Planeacion/Plan%20de%20vida%20del%20pueblo%20de%20los%20pastos.pdf> (consulta: 2 de marzo de 2016).
- Gobierno de Colombia-Ministerio del Interior (2014), Decreto 1953 de 2014, Régimen especial de funcionamiento de los territorios indígenas respecto de la administración de los sistemas propios, Bogotá, Ministerio del Interior.
- HURTADO, Edson (2014), *Indígenas homosexuales: un acercamiento a la cosmovisión de diversidades sexuales de siete pueblos originarios del Estado Plurinacional de Bolivia (moxeños, afrobolivianos, quechuas, ayoreos, guaraníes, tacanas y aymaras)*, La Paz, Conexión/Fondo de Emancipación.
- ICETEX (2013), “Plan de Salvaguarda Indígena (PPI). Evaluación social y plan de acciones afirmativas para poblaciones especiales: indígenas, rrom, afros y víctimas (PPI)”, en: <https://www.icetex.gov.co/dnnpro5/LinkClick.aspx?fileticket=XIOL-FXhIYA%3D&tabid=1421&portalid=0&mid=3328&language=es-CO&forcedownload=true> (consulta: 24 de septiembre de 2014).
- LONDOÑO, Sandra Liliana (2016), “La calidad con sentido en la educación superior”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interacciones y desafíos*, Buenos Aires, UNAM/ED-UNTREF, pp. 85-108, en: <http://untref.edu.ar/>

- sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2016/09/Educaci%C3%B3n-superior-II-web2.pdf (consulta: 17 de mayo 2015).
- LÓPEZ, Luis Enrique, Ruth Moya y Rainer Enrique Hamel (2009), “Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe”, en Luis Enrique López (coord.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*, La Paz, Plural Editores, pp. 221-290.
- MATO, Daniel (2008a), “No hay saber ‘universal’. La colaboración intercultural es imprescindible”, *Alteridades*, vol. 18, núm. 35, pp. 101-116.
- MATO, Daniel (coord.) (2008b), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- MATO, Daniel (coord.) (2009a), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- MATO, Daniel (coord.) (2009b), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- MATO, Daniel (coord.) (2012), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- MATO, Daniel (coord.) (2015), *Educación superior y pueblos indígenas. Contextos y experiencias*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- MATO, Daniel (coord.) (2016), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interacciones y desafíos*, Buenos Aires/México, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero/UNAM.
- MAXWELL, Joseph (2009), “Designing a Qualitative Study”, en Leonard Bickman y Debra J. Rog (eds.), *The Sage Handbook of Applied Social Research Methods*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 214-253.
- PALECHOR, Libio (2014, 25 de junio), “Entrevista sobre posibilidades de diálogo con la UAIIN”, Popayán, Universidad de San Buenaventura.
- PAVÍ, Gabriel (2006, 17 de enero), “Escuela de derecho propio. Buenas prácticas para superar el conflicto BPSC”, en: http://www.saliendodelcallejon.pnud.org.co/buenas_practicas.shtml?x=7560 (consulta: 21 de marzo de 2014).
- RODRIGUES Manchinery, Sebastião Alves (2008), “El conocimiento indígena en el currículo escolar”, en Laura Efrón (coord.), *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, Buenos Aires, UNICEF, pp. 157-163.
- SANDOVAL, Carlos (1996), *Investigación cualitativa*, Bogotá, ICFES.
- SERRÓN Martínez, Sergio (2007), “Bilingüismo, interculturalidad y educación. Las comunidades indígenas sordas en Venezuela, una aproximación”, *Opción*, vol. 23, núm. 53, pp. 52-71.
- TENORIO, María Cristina (2011), “Escolaridad generalizada: ¿inclusión social o pérdida de la identidad cultural?”, *Revista de Estudios Sociales*, núm. 40, pp. 57-71.
- TUNUBALÁ, Floro y Juan Bautista Muelas Trochez (2009), *Segundo plan de vida de pervivencia y crecimiento Misak. Mananasrökurri Mananasrönkatik Misak Waramik*, Bogotá, Dígitos y Diseños.
- Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) (s.f.), “Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAI: un proceso para consolidar y cualificar la educación indígena y comunitaria en el marco de la interculturalidad”, Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en: <http://www.cric-colombia.org/portal/universidad-autonoma-indigena-intercultural-uai/> (consulta: 28 de julio de 2014).
- UNESCO-IESALC (2016), “Proyecto ‘Diversidad cultural e intercultural en educación superior en América Latina’”, *Educación Superior Para Todos*, en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es (consulta: 29 de febrero de 2016).
- VITONÁS, Arquímedes (2010), “El PEBI, 39 años de construcción de una educación propia en Colombia”, *Revista Guatimalteca de Educación*, vol. 2, núm. 3, pp. 1-69.