

INTERCULTURALIZAR LA UNIVERSIDAD: ALGUNAS SEMILLAS DESDE LO  
INDÍGENA EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

DARLYN SOLANLLE CUCHILLO JACANAMIJOY

INFORME DE PRÁCTICA PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
SOCIÓLOGA

ASESOR

GERARDO VÁSQUEZ ARENAS

DOCTOR EN ESTUDIOS CULTURALES LATINOAMERICANOS

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

MEDELLÍN

2019

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos y todas quienes saben muy bien y a quienes ni siquiera imaginan que, desde su legado, su resistencia, su lucha, su experiencia, su fuerza, su abrazo, sus palabras, su escucha, su guía, y sus miradas otras de entender la educación, han aportado en mi proceso de formación y tejido de este ciclo.

Aslëpay Yetsca Pamilliang (Muchas Gracias a Todos)

## Contenido

Introducción .....	6
1. Acerca de la práctica: iniciativa Cátedras UdeA Diversa.....	8
1.1. Momentos de la iniciativa .....	8
1.2. Espacios de formación de la iniciativa.....	9
1.3. Actores involucrados en la iniciativa .....	11
1.4. Mi participación como practicante.....	14
2. Experiencia metodológica .....	15
2.1. Acerca de quien escribe.....	15
2.2. Enfoque del ejercicio de análisis .....	16
2.3. Momentos de la experiencia metodológica.....	17
3. Discusión contextual y conceptual.....	20
3.1. Educación y pueblos indígenas .....	20
3.2 Interculturalidad, Interculturalidad crítica, Educación intercultural .....	25
4. Identificando algunas semillas en el camino de interculturalizar la universidad.....	31
4.1 El contexto de la Universidad de Antioquia.....	31
4.2 Espacios de formación propiciados desde UdeA Diversa relacionados con el Pensamiento ancestral indígena.....	39
4.2.1 Cursos de Lenguas y culturas Ancestrales. ....	40
4.2.1.1 Algunos antecedentes.....	40
4.2.1.2 Los cursos de Lenguas Ancestrales en el marco de la iniciativa Cátedras UdeA Diversa hoy UdeA Diversa. ....	43
4.3. UdeA Diversa una apuesta por interculturalizar la universidad. Semillas desde el pensamiento indígena.....	51
4.3.1 De los conocimientos compartidos y sus metodologías. ....	52
4.3.2. De la autoría de los conocimientos ancestrales que se comparten. ....	54
4.3.3. De los propósitos y alcances del compartir los saberes ancestrales indígenas en el espacio universitario: desde la voz de quienes han hecho parte de estos espacios. ....	56
4.4. Tensiones y retos a partir de lo caminado desde UdeA diversa en relación con el compartir de saberes desde el pensamiento ancestral indígena .....	63
4.5. Para seguir caminando en la tarea interculturalizar la universidad de Antioquia .....	73
Referencias Bibliográficas .....	77

## Índice de figuras

Figura 1. Árbol de saberes diversos Cátedras UdeA Diversa.....	10
Figura 2.Celebración Internacional de las Lenguas Nativas, 2019.....	42
Figura 3. Recorrido por la Universidad en el marco de la Celebración internacional de lenguas Nativas. ....	45
Figura 4.Número de inscripciones y número de aprobados durante 2017-1 y 2019-1.....	49
Figura 5.Número de inscripciones y número de aprobados durante 2017-1 y 2019-1 por cada lengua.....	51
Figura 6.Clase abierta de Lengua y Cultura Êbêra Chamí.....	55
Figura 7.Encuentro intercurso Lengua y Cultura Ancestrales. ....	59

## Índice de Tablas

Tabla 1. Tipo de oferta con relación a los cursos de Lenguas y Culturas Ancestrales desde 2017, en la Universidad de Antioquia.....	46
Tabla 2. Número de personas inscritas y aprobadas por año en cada uno de los Cursos de Lenguas Ancestrales, periodo 2017-1 a 2019-1.....	48

## **Introducción**

Que la Universidad de Antioquia pueda tener una oferta de formación que tenga en cuenta cursos propuestos desde los conocimientos ancestrales indígenas, es un logro que involucra a muchos actores, quienes a través del tiempo han proyectado una universidad que reconozca la pluralidad de saberes, una educación que brinde posibilidades otras de entender y acceder al conocimiento. De esta forma entendemos a Cátedras UdeA Diversa, como uno de esos actores que retoma y potencia la experiencia vivida en la universidad con relación a la demanda de estos espacios de formación.

De ahí que, el propósito general de este informe de práctica es realizar una reflexión crítica de los espacios de formación propiciados desde Cátedras UdeA Diversa, hoy UdeA Diversa, específicamente los que se comparten desde el pensamiento ancestral indígena: los cursos de lenguas y culturas ancestrales para entender cómo ellos se inscriben de manera semejante o diferenciada en los postulados de la educación intercultural. Además, este ejercicio pretende generar algunas reflexiones sociológicas que podrán ser tenidas en cuenta en la continuidad o sostenibilidad de estos espacios de formación.

Para este objetivo el presente informe presenta cuatro apartados: el primero de ellos permite hacer un acercamiento a la caracterización de la iniciativa en la cual se realiza el ejercicio de práctica; el segundo apartado da cuenta de la experiencia metodológica empleada, como un ejercicio que implica partir de la propia experiencia como fuente inspiradora del análisis propuesto. El tercer apartado tiene dos propósitos, el primero realizar un abordaje histórico y contextual de la educación y pueblos indígenas, como uno de los asuntos que han posibilitado la emergencia de discursos, concepciones, conceptos y proyectos en el ámbito de la educación y los pueblos indígenas, el segundo discutir algunos de estos conceptos, entre ellos la interculturalidad, la

interculturalidad crítica y la educación intercultural. El último y cuarto apartado aborda cinco asuntos, el primero localiza la discusión en el contexto de la Universidad de Antioquia, haciendo aquí una aproximación a múltiples actores que desde muchos lugares han marcado la ruta de trabajo para que la apuesta de interculturalizar la universidad sea posible. El segundo asunto tiene que ver con la caracterización de los cursos de lenguas y culturas ancestrales indígenas en el marco de Cátedras UdeA Diversa. El tercero, desarrolla unas categorías de análisis como parte de la reflexión de algunos de los espacios de formación compartidos desde el pensamiento indígena a lo largo del proceso. El cuarto asunto corresponde a las tensiones y retos identificados a partir de la experiencia desde las voces de quienes participan de los espacios de formación y de quienes conocen, pero no participan de estos espacios. El quinto y último asunto se centra en recoger las ideas fuerza del análisis presentado en el conjunto del último apartado.

## **1. Acerca de la práctica: iniciativa Cátedras UdeA Diversa**

Esta práctica fue realizada durante el semestre 2017 – 2, en la iniciativa *Cátedras UdeA Diversa: formación para la diversidad epistémica en la educación superior*, adscrita a la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia, en el marco del Plan de Fomento a la Calidad (2015-2018), línea Permanencia Estudiantil.

Esta iniciativa fue presentada como propuesta, en el segundo semestre del año 2016, en el marco del *Plan de Fomento a la Calidad de la Universidad de Antioquia*, con vigencia 2015-2018. La propuesta “articula, potencia y retoma (...) la experiencia investigativa, formativa y de gestión académica-administrativa (2008-2016)” (Yarza, 2016, pág. 3) del profesor proponente<sup>1</sup>, como también los sueños y “propuestas de los colectivos, grupos de investigación, profesores y estudiantes que viven y se reconocen en la diversidad” (Yarza, 2018). En este sentido, el propósito principal con la iniciativa fue “diseñar y desarrollar las *Cátedras UdeA Diversa* en tanto conjunto de estrategias formativas plurales que posibiliten avanzar en el acercamiento, apropiación y reconocimiento de la diversidad epistémica y cultural en la educación superior” (Yarza, 2016, pág. 7)

### **1.1. Momentos de la iniciativa**

En la propuesta presentada por Yarza (2016) se identifican tres fases o senderos, los cuales se desarrollaron entre septiembre de 2016 y mayo de 2018.

Sendero I. Diseño de Cátedras UdeA Diversa: constitución del equipo: socialización a comunidades, expertos y directivos universitarios; realización de un seminario permanente de

---

<sup>1</sup>Alexander Yarza de los Ríos, profesor e investigador de la Facultad de Educación. Integrante del Grupo de investigación Unipluriversidad y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.



construcción colaborativa de las propuestas; construcción de programas de cursos, seminarios y cátedras; gestión y planeación.

Sendero II. Implementación y pilotaje de las Cátedras UdeA Diversa: oferta a la comunidad académica de los cursos, seminarios y cátedras; contratación del profesorado; desarrollo de los cursos, seminarios y cátedras.

Sendero III. Sistematización, evaluación y consolidación integral de la iniciativa: Sistematización crítica, reflexiva y constructiva de la implementación-pilotaje de las Cátedras, tanto en lo académico, administrativo, político y pedagógico. Publicación institucional con los resultados de la sistematización, evaluación integral y propuesta de continuidad, reflexiones del equipo docente y los estudiantes.

Al finalizar estos senderos la iniciativa ha continuado adscrita a la Vicerrectoría de Docencia, actualmente se nombra como *UdeA Diversa* y es un componente del *Proyecto implementación de pedagogías del Buen Vivir*, el cual hace parte del *Plan de Acción Institucional (2018-2021)*.

En esta nueva etapa, UdeA Diversa trabaja de manera conjunta con la trayectoria y propuestas de otras iniciativas conocidas anteriormente como *Soy Capaz: educación con equidad para estudiantes con discapacidad* y *Acompañamiento a estudiantes de grupos étnicos y de primer ingreso*.

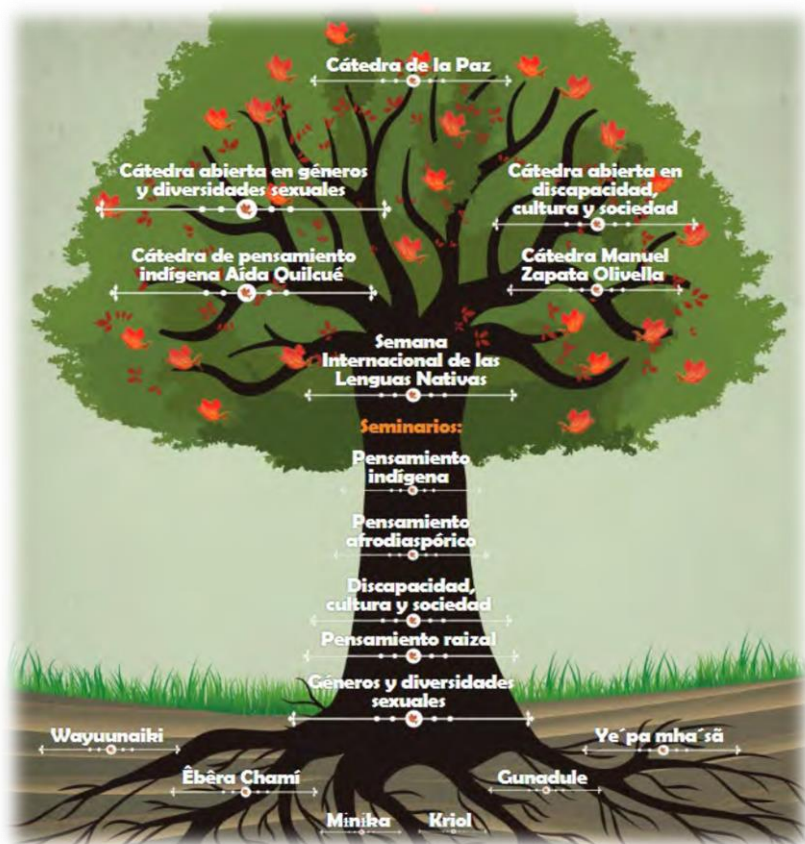
## **1.2. Espacios de formación de la iniciativa**

A partir del primer sendero, la iniciativa logra conformar un equipo amplio de trabajo, bajo los criterios de trayectoria y acompañamiento en la búsqueda de una universidad que reconozca la pluralidad de saberes y sentires. Posterior a estos encuentros se visionan el conjunto de espacios formativos bajo la metáfora de un árbol.

El árbol como metáfora biométrica, cultural, epistémica, política y pedagógica permite entender la dinámica de los procesos formativos que parten de la Madre Tierra. Se trata de conectar los saberes ancestrales, preservados a través de las lenguas del territorio, con los debates actuales sobre las diversidades sexuales y géneros, los movimientos raizales, afro e indígenas, y la reflexión - acción en torno a la discapacidad y la cuestión de la paz (Yarza, y otros, 2018, pág. 990).

Este árbol de saberes diversos se compone de 17 espacios de formación: 6 cursos de lenguas y culturas ancestrales en las raíces, 5 seminarios de extensión en diversidades en el tronco, 5 cátedras abiertas en la copa, y la Celebración Internacional de las Lenguas Nativas CILN, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Árbol de saberes diversos Cátedras UdeA Diversa.



Fuente: Archivo de la iniciativa Cátedras UdeA Diversa, 2017.

Posterior a la primera etapa del proyecto (septiembre de 2016 a mayo de 2018), la iniciativa ha ido transformando la metáfora del árbol en la medida que ha ampliado sus espacios de formación, ha generado otras acciones o rutas de trabajo como el acompañamiento y el relacionamiento en el marco del Plan de Acción Institucional, desde donde se proyectó una articulación de iniciativas, tal como se mencionó anteriormente.

Es necesario mencionar que existen estos nuevos espacios de formación, para dar cuenta de la transformación que ha tenido la iniciativa. Sin embargo, para efectos de este informe, se realizará por un lado la caracterización explícita de los cursos de lenguas ancestrales, los cuales se han mantenido a lo largo del proceso como Cátedras UdeA Diversa y como UdeA Diversa y por otro lado en relación a las experiencias vivida, se tendrá en cuenta otros espacios de formación propiciados desde el pensamiento ancestral indígena, como es el curso de pensamiento indígena y algunos espacios generados en el marco de la Celebración Internacional de Lenguas Nativas.

### **1.3. Actores involucrados en la iniciativa**

En esta iniciativa han participado distintos actores entre ellos estudiantes, docentes, colectivos, organizaciones, comunidades de base, grupos de investigación y unidades académicas, de la Universidad. Varios de estos actores tienen un amplio recorrido en la reflexión, formulación de propuestas y acompañamiento de acciones en favor del reconocimiento de los asuntos étnicos, de género y de discapacidad. Por esta razón cada uno de ellos desempeña un rol muy importante en la iniciativa ya que los espacios de formación ofrecidos en ésta son el resultado y/o la continuidad de sus propuestas, realizadas y lideradas por ellos mismos. En este apartado mencionaremos solo algunos de los grupos y colectivos.

Para el caso de los temas étnicos, la iniciativa retoma, y potencia el trabajo de algunos colectivos al interior de la Universidad. A continuación, se realiza una breve descripción de ellos.

**CADEAFRO (Colectivo ampliado de estudios Afrodiaspóricos):** este colectivo se conforma desde el año 2012, y su génesis se corresponde con la propuesta “Proceso de inclusión de la Diversidad étnica y cultural en la Educación Superior: Reconocimiento y visibilización de la Afrodescendencia en la Universidad de Antioquia”, desde donde plantearon objetivos como los siguientes:

Generar y fortalecer iniciativas de docencia, investigación y extensión en la Universidad de Antioquia desde, para y con las comunidades; encaminadas al conocimiento y reconocimiento de la cultura Afrocolombiana que contribuyan a la preservación del saber propio.

Promover y gestionar estrategias que permitan el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en la Educación Superior “Universidad de Antioquia, Etnoeducada”; mediante la transversalización del currículo –planes de estudio, programas de formación académica y proyectos universitarios- dirigida a las y los profesionales en formación, sean o no estudiantes Afrodescendientes (Morales Mosquera, Edith Yamile, & Simanca, 2012).

**Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM):** organización creada en el año 2010, la cual se define como

una organización de indígenas estudiantes universitarios residentes en Medellín, de carácter interétnico, interinstitucional e interdisciplinaria, la cual reafirma y crea espacios de participación para una educación intercultural, pertinente, de calidad y con equidad, fortaleciendo y fomentando valores identitarios y prácticas culturales dentro y fuera de las instituciones de educación superior (Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM), 2010).

**DIH RUUTS PROJECT (Proyecto raíces):** este colectivo inicia sus acciones en el 2015 y se identifica como

un colectivo académico de raizales e isleños en la diáspora. Una comunidad de estudiantes isleños que interactúan de forma permanente por medio de asesorías y monitorias con otros estudiantes con el fin de resolver los problemas académicos que puedan tener. Esta comunidad pretende a su vez fortalecer y establecer vínculos fuertes del estudiante isleño con el archipiélago, de forma que todos como estudiantes y futuros profesionales asuman una responsabilidad con nuestra tierra desde nuestro ámbito académico. (Di RUUTS Projek, 2015).

**Comunidades de base, mayores y mayores invitadas a los espacios de formación:** A lo largo del caminar de esta iniciativa, algunas comunidades de base y los mayores y mayores que hacen parte de ellas, han guiado y brindado palabra de consejo y compañía a lo que se viene haciendo dentro de la Universidad. Bajo esta premisa, ha sido posible que en casi todos los espacios donde se comparten los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, sea un abuelo, abuela o alguien de la comunidad que vive y practica estos saberes, los que comparten sus saberes con la comunidad universitaria.

**Equipo de trabajo equipo de siembra:** en la primera etapa de la iniciativa hubo alrededor de 21 personas vinculadas directamente con este proceso, quienes ayudaron a co-crear y sentipensar la iniciativa. Este equipo de siembra estuvo constituido por tres asesores generales, dos auxiliares, siete profesores de lenguas ancestrales, ocho profesores para los cursos de seminarios y cátedras abiertas. A lo largo del proceso, este equipo de trabajo ha ido constituyendo una familia ampliada de trabajo, la cual crece en la medida que hay nuevas propuestas de formación y nuevos actores que tejen con ella.

**Participantes de los espacios de formación:** una iniciativa como estas no sería posible sin la participación de personas que han dispuesto de su corazón, su tiempo, y que además consideran que estos saberes que se comparten desde la iniciativa son de gran relevancia para su formación

integral. Por esta razón es muy importante resaltar la buena acogida que tienen los espacios de formación brindados desde la iniciativa en los participantes; dicha participación amplía los horizontes de esta propuesta y a la vez abre posibilidades de diálogo entre los saberes que se comparten y las disciplinas, profesiones u oficios que, estudian, ejercen o desempeñan cada uno.

#### **1.4. Mi participación como practicante**

Me vinculo a la iniciativa Cátedras UdeA Diversa, en calidad de practicante en el semestre 2017 - 2, con el objetivo de acompañar el proceso de implementación y sistematización de las Cátedras UdeA Diversa en general y con acciones específicas en las raíces del árbol, es decir el compartir de los cursos de Lenguas Ancestrales.

Las acciones designadas fueron: apoyo en la co-creación de la Cátedra de Pensamiento Indígena Aída Quilcué; apoyo en la construcción previa de la celebración internacional de lenguas nativas; hacer parte de las reuniones y propuestas como equipo matriz de Cátedras UdeA Diversa y acompañar los procesos logísticos, administrativos, académicos de los seis cursos de lenguas y culturas ancestrales compartidos desde la iniciativa.

Es a partir de mi participación como practicante en esta iniciativa y posteriormente como parte del equipo de trabajo, que surge mi interés por realizar una reflexión crítica de los espacios de formación propiciados desde UdeA Diversa, específicamente los relacionados con el pensamiento indígena, ahondando en los cursos de lenguas ancestrales, y cómo estos se inscriben de manera semejante o diferenciada en las propuestas de educación intercultural en el contexto de Educación superior.

## 2. Experiencia metodológica

### 2.1. Acerca de quien escribe

Nací en un área rural alejada de la comunidad y de las prácticas ancestrales de mis padres quienes, por distintas razones, habían migrado a otros territorios lejos de sus comunidades, allí se encontraron, y, siendo de distintas procedencias, decidieron hacer vida juntos. De este modo crecí en un contexto rural donde poco reconocimiento había de las prácticas heredadas de nuestros ancestros. Recuerdo que, en mi paso por la escuela, cuando se refería a lo indígena o los indígenas siempre se hacía alusión a algo del pasado, incluso cuando se nos mandaba a consultar, -siendo indígenas- la pregunta nunca nos incluía, de este modo algunas de las consultas eran: ¿Quiénes eran los indígenas? ¿Qué comían? ¿Cómo vivían? Nunca se me ocurrió pensar que con escribir sobre cómo vivíamos mi familia y yo, hubiese cumplido la tarea, así que en ese momento siempre recurrí a lo que otros habían dicho y contado sobre nosotros.

Tiempo después, estando en la Universidad de Antioquia, lugar en el que siempre me he reconocido como parte de una comunidad indígena, me vi enfrentada a múltiples cuestionamientos o curiosidades de mis compañeros. Unos me decían que si era indígena ¿Por qué no hablaba mi lengua materna? ¿Por qué usaba aparatos electrónicos? ¿Qué en que me servía esta carrera si soy indígena? ¿Qué iba a hacer cuando terminara la carrera? Algunos más cercanos preguntaban: ¿Por qué creía en Dios si era indígena? ¿Por qué no me había quedado en mi territorio? en fin, un sin número de preguntas las cuales quizás solo me las preguntaban a mí por reconocermelo como indígena. Lo cierto es que algunas de estas preguntas empecé a preguntármelas de verdad y a intentar reflexionarlas solo en este contexto universitario.

Alguna vez en mi proceso de formación como investigadora escuché que, para investigar hay que tener una posición neutral frente al fenómeno o situación que indagamos, pues permitiría un

análisis más objetivo. Afortunadamente en este proceso encontré otros paradigmas que rompen con la disyuntiva sujeto-objeto; otras voces y autores que respaldan la idea que es imposible no ser atravesado por las realidades que investigamos, que se vale sentipensar (Fals Borda), que se vale darle la voz a quienes han estado ausentes (Boaventura de Sousa), que se vale escribir en primera persona (Alfredo Molano), que nuestras narrativas pueden ser un punto de partida de nuestros intereses en investigación y que es precisamente cuando pasamos por nuestro cuerpo y nuestra mente lo que indagamos, que logramos también ser objetivos; digo “también”, porque quizás a todos no les tenga que suceder.

Han sido mis intereses académicos y político – organizativos, los que me dieron la experiencia y trayectoria para estar en esta práctica, pero también ha sido mi experiencia personal, marcada por un profundo borramiento de lo propio en lo cual contribuyó el sistema educativo y la iglesia con su forma hegemónica y monocultural de entender la educación y la espiritualidad. Es este lugar desde donde me sitúo, y busco comprender la realidad social, política y cultural que hemos atravesado los pueblos originarios para visibilizar las luchas permanentes a lo largo de la historia por re-existir y por lograr que esta apuesta de vida influencie muchos entornos, entre ellos el de la Educación.

Es en este camino entonces que surge mi interés por reflexionar específicamente los espacios propiciados desde UdeA Diversa los cuales dan cuenta del pensamiento ancestral indígena en el contexto Universitario.

## **2.2. Enfoque del ejercicio de análisis**

El enfoque para este ejercicio de análisis es de corte cualitativo, y recurre a variados métodos, entre ellos, a los conocidos en la investigación cualitativa como la etnografía. No obstante, para este ejercicio me acerco a lo Alba rojas (2014), llama “etnografía desde adentro”, metodología que



descubro acercándome a un ejercicio similar realizado con el fin de caracterizar la experiencia de otras formas de producir conocimiento desde el proceso del grupo de Investigación DIVERSER y el proceso de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. En esta metodología

quien o quienes realizan el análisis en una auto etnografía o etnografía hacia dentro, necesariamente se hace inmerso en la unidad social y cultural del estudio. Debe hacer parte de esa historia, estar implicado en el tejido propio que se estudia, su vínculo orgánico, en este caso, más que un impedimento es una oportunidad. Es un método que abre la posibilidad de la investigación hacia dentro y que muestra un camino posible para la pregunta ¿cómo hacemos lo que hacemos? ¿cómo investigamos? ¿cómo producimos políticas? ¿cómo intervienen relaciones e interacciones de orden subjetivo con las producciones académicas? ¿Qué hacer frente a las tensiones que surgen en el camino? (Rojas A. , 2014, pág. 11).

Desde este enfoque las técnicas pueden ser plurales, y en este caso he hecho uso, entre ellas, de las entrevistas, de la observación, la mente metafórica, los círculos de palabra, la interpretación, el tejido y otras (Iño, 2017).

### **2.3. Momentos de la experiencia metodológica**

Este ejercicio de análisis se ha realizado en varios momentos, algunos de ellos de manera simultánea. Uno de estos momentos tiene que ver con la búsqueda de referentes bibliográficos, que aluden a lo histórico, político, cultural y educativo de los pueblos ancestrales. Estos primeros acercamientos se han realizado desde referentes locales, para luego expandirnos y abrazar los relatos y escritos de otros autores que enuncian desde Abya Yala<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Palabra en Gunadule a través de la cual se nombraba el territorio antes de la invasión y posteriormente cambiada por el nombre de América. “Abya Yala”, se compone de “Abe”, que quiere decir “sangre”, y “Ala”, que es espacio, territorio, que viene de la Madre Grande. Tiene varios significados, entre ellos: tierra en plena madurez, tierra de sangre, lugar de las grandes montañas, entre otros. “Nombre que los pueblos originarios de todas las Américas colectivamente propusieron de nuevo en 1992, para contrarrestar las celebraciones del “descubrimiento” y la continuidad colonial” (Walsh 2016).

En ese sentido, he acudido a la palabra de Abadio Green, Selnich Vivas, Esperanza Gómez-Hernandez, Alba Rojas, Elizabeth Castillo, Graciela Bolaños, Catherine Walsh, Daniel Mato, entre otros. Otras fuentes muy importantes fueron: el archivo de la iniciativa (informes anuales de la iniciativa, fotografías, audios, entre otros), algunas resoluciones rectorales, trabajos de grupos de investigación y otros documentos que me ayudaron a describir el contexto de la Universidad de Antioquia en relación a los pueblos indígenas y la Educación Superior.

Otro de estos momentos corresponde a todo el conjunto de maneras de acercarme a la experiencia y vivencias de UdeA Diversa, entre ellas la participación y en ocasiones el acompañamiento a los espacios de formación propiciados desde el pensamiento indígena, mayormente los cursos de lenguas ancestrales. Para este proceso he retomado algunos principios de la Pedagogía de la Madre Tierra como la escucha, observación, silencio y el tejido. Como parte de este momento he hecho uso de algunas técnicas aprendidas en mi formación como las entrevistas, las cuales se han realizado a personas que han participado de los espacios de formación, a personas que conocen de UdeA Diversa pero no han participado y también a quienes en algún momento han tejido con la iniciativa algún proceso en particular. Como parte de este proceso también he retomado la palabra de varios espacios de valoración de los cursos o círculos de palabra en el marco de alguna de las actividades de UdeA Diversa y también mi narrativa autobiográfica, como parte del proceso que me impulsó a hablar de estos asuntos.

Otro momento corresponde al del análisis y reflexión, proceso para el cual inicio creando varias categorías de análisis que respondan al objetivo propuesto a partir de la práctica: “realizar una reflexión crítica de los espacios de formación propiciados desde UdeA Diversa, específicamente los relacionados con el pensamiento indígena ahondando en los cursos de lenguas ancestrales”. En el momento de análisis empiezo a reagrupar estas categorías, apoyándome en el proceso de tejer y

relacionar las voces que me compartieron su palabra y los ejercicios de observación y escucha, con cada una de las categorías que en definitiva presento en este ejercicio.

### **3. Discusión contextual y conceptual**

#### **3.1. Educación y pueblos indígenas**

Hablar de educación y de pueblos indígenas es un tema que debe ser analizado y entendido desde múltiples perspectivas. Desde lo histórico es inevitable hacer alusión a la época de la colonización de Abya Yala, periodo de invasión, violencia, genocidio, asimilación y aculturación de los pueblos originarios de este territorio. Para los recién llegados al denominado “nuevo mundo” una forma de legitimar el genocidio era no reconocer alguna práctica “civilizada”, por eso desde su concepción nombraron a los habitantes de este territorio como seres “salvajes” y “sin alma”. En este contexto aparece “la idea de raza como un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista (..) en donde los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad” (Quijano, 2000, pág. 203)”.

Bajo estas nuevas categorías se da vía libre a la usurpación de los territorios ancestrales y sus riquezas, a la explotación y repartición de indígenas y afros como mano de obra esclava, a la aniquilación de prácticas culturales propias para integrarlas y asimilarlas al estilo de vida europeo, sin importar que en este accionar hubiese que pasar por encima de la vida misma.

Durante la época colonial, los nativos libraron muchos enfrentamientos con los españoles, (...) a medida que los indígenas eran derrotados iban perdiendo sus territorios y las autoridades indígenas eran reemplazadas por burocracia civil, militar y religiosa. Es decir, a medida que la corona española se apropiaba de los territorios indígenas, imponía su sistema político, social, ideológico y económico (Rodríguez, 2018, pág. 12).

En el periodo de las nacientes repúblicas y su consigna de “independencia” dada en muchos lugares del continente americano, se prolonga y se da continuidad a la idea que afirma al mundo europeo y sus instituciones como modelo a seguir por todas las sociedades, cuyo fin solo sería posible si los “salvajes” fueran reducidos a la vida “civilizada”. Para este propósito, el lugar y

función de la evangelización y la educación constituyó un papel relevante en la época de la colonia y la época republicana, como lo explican Rojas & Castillo (2005):

Durante un primer período del proceso colonizador, las poblaciones indígenas (...) no fueron sujetas a procesos de escolarización; al menos no en la forma como hoy la entendemos. Sin embargo, sí hubo dispositivo educador. Este dispositivo fue la evangelización, que la iglesia católica forjó durante más de tres siglos en las nuevas colonias, y que condujo a un proceso que buscaba su inserción en el proyecto civilizatorio (pág. 60).

En el periodo de la república y más adelante en la consolidación del estado nación, debido al papel protagónico que la iglesia católica había ocupado en el proyecto civilizatorio y con el ánimo de extenderlo, ésta logra consolidar su intervención en asuntos de la educación. La influencia y control de la iglesia, en el caso de las comunidades indígenas “adquiere una legitimidad tan fuerte que la Educación Contratada se convierte en una modalidad oficial de atención por parte del Estado en las regiones con población indígena” (Rojas & Castillo, 2004, pág. 89). Rojas y Castillo denominan a este fenómeno de escolarización - evangelización como la iglesia - docente.

Con este breve acercamiento a la historia de los pueblos indígenas en los periodos colonial, republicano o del estado nación, se constata una relación asimétrica sustentada en la idea de superioridad de una cultura sobre otras. Este fenómeno, susceptible de análisis aún en la actualidad, ha sido conceptualizado desde las corrientes teóricas decoloniales bajo el nombre de *colonialidad del poder*, el cual se refiere a:

Un fenómeno histórico, que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial,

sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Restrepo & Rojas, 2010, pág. 15).

De este patrón es preciso destacar que las relaciones de dominación también se ejercen sobre los conocimientos y las formas de vida -colonialidad del poder, del saber y del ser- según lo expone Quijano (2000), asunto que tienen una relación directa con el caso de la educación y los pueblos originarios. En este sentido Rojas y Castillo (2005) mencionan un análisis preciso de lo vivido por los pueblos originarios en materia de educación:

Ni la Europa occidental colonialista, moderna y racional, ni la sociedad criolla blanco/mestiza, reconocieron en sus “otros” la capacidad de producir conocimientos válidos, universales. En consecuencia, definieron lo que deberían saber; primero para salvar sus almas, luego para redimir sus mentes. Desde los primeros momentos del proceso de colonización, los saberes que habrían de ser institucionalizados y aprendidos por indígenas y negros fueron definidos al margen de sus intereses. La escuela, cuando llegó, lo hizo para “incorporar”, para conducir el tránsito de estas poblaciones hacia la sociedad “civilizada”. Así que educar a los sujetos de la alteridad ha sido un derecho que los sectores dominantes han considerado como propio y, además, como una manera de hacerlos parte (in-corporarlos) en “su” proyecto de sociedad (pág. 138).

Este proyecto impositivo para los pueblos originarios con relación a la educación, continúa en el siglo XX bajo los ideales de progreso y modernización, apoyados en las acciones estatales que derivaron del debate indigenista de la primera mitad del siglo XX, en donde se dan “recomendaciones a los Estados para poner en marcha planes de acción orientados a ‘resolver los problemas de los indígenas’ en asuntos como distribución de la tierra, salud, educación, ambiente, infancia y mujer” (Rojas & Castillo, 2005, pág. 39). En contraposición a este papel del Estado por

mantener el control de los pueblos ancestrales, surge también el inconformismo y “rebelión (...) con respecto a las formas de escolarización impuestas por el Estado nacional para las poblaciones étnicas a lo largo del siglo XVIII y XIX” (Castillo & Caicedo, 2008, pág. 15). Más adelante, en los años setenta del siglo XX, surgen también las primeras organizaciones sociales indígenas quienes abogan por el territorio y el derecho a exigir su propia agenda.

Es relevante mencionar este acontecer histórico y político de los pueblos ancestrales, ya que será el fundamento de una lucha constante que de allí en adelante han tenido los pueblos indígenas por el reconocimiento cultural, político y jurídico y en materia educativa. Además, es la base para “demandar al Estado el derecho a ser orientadores y constructores de la política, de sus proyectos educativos comunitarios, PEC, y de la administración educativa” (Bolaños, 2012, pág. 237). propuestas que se han ido logrando de manera paulatina; en este sentido, todos los logros en favor de los pueblos indígenas deben mencionarse como parte de la lucha agenciada por sus mismos movimientos y procesos organizativos. Así lo corrobora Abadio Green (2006) cuando afirma que:

El estado colombiano tuvo que aceptar muchas propuestas de los pueblos indígenas mediante la firma de diferentes acuerdos políticos que reconocían que las propuestas educativas debían partir desde las tradiciones y desde las cosmovisiones de los pueblos originarios (...) Fueron jornadas de debate y movilización para que los representantes de los gobiernos entendieran; si no se hubiera contado con el apoyo de las organizaciones y la participación en innumerables reuniones, encuentros y marchas de miles de indígenas, no hubiéramos obtenido el reconocimiento jurídico de distintos derechos que hoy están plasmados en la Constitución y algunas leyes y decretos (pág. 5).

Una de las primeras propuestas gestadas desde la organización indígena, Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) fue la del Programa de *Educación Bilingüe Intercultural*, realizada en

1978 y se asume como parte de la responsabilidad organizativa y política de esta primera organización. Con este programa se propone una educación que se “fundamente desde las raíces culturales de cada pueblo, que enfatice en las costumbres, la historia propia, la enseñanza de la lengua, en el conocimiento y comprensión de los problemas y necesidades, entre ellas, la interacción armónica con otras culturas” (ONIC, CRIC, IESALC - UNESCO, 2004, págs. 28-29). En ese mismo año, el Ministerio de Educación Nacional emite el Decreto 1142, este se convierte en el primer marco normativo que da el reconocimiento a las poblaciones indígenas para que estas pudieran tener una mayor incidencia en la política educativa de sus comunidades, proponiendo educación bilingüe, maestros indígenas, posibilidad de diseñar los currículos, entre otras.

De igual forma aparece en el ámbito nacional desde el año 1984, la propuesta de etnoeducación. (ONIC, CRIC, IESALC - UNESCO, 2004), (Rojas & Castillo, 2005) propuesta la cual se crea como Programa Nacional en 1985 “el cual se encargó de atender las necesidades de los procesos educativos que adelantan algunos pueblos indígenas” (Colombia Ministerio de Educación Nacional, s.f, pág. 1).

Programas como estos dan cuenta de cómo el “El desarrollo de los proyectos de educación de los movimientos indígenas produce un efecto de transformación importante en la lógica con la cual el Ministerio de Educación Nacional de Colombia produce la normativa en materia de estos asuntos” (Castillo & Caicedo, 2008, págs. 22-23). Por ello en 1991, bajo la misma lógica de exigencias al estado y gracias a la intervención de líderes indígenas en la constituyente, se establece como mandato constitucional el derecho de los grupos étnicos a educarse de acuerdo con sus proyectos de vida y sus identidades culturales; mandato constitucional que ha ido siendo reglamentado gradualmente, a través de la ley 115 de 1994, el Decreto 804 de 1995, y más recientemente el decreto 1953 de 2014, “por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner



en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas” entre ellos el de educación. (Colombia Ministerio del Interior Nacional, 2014, pág. 20).

Son toda esta serie de luchas y ganancias políticas y jurídicas que surgen del proceso constante de confrontaciones entre las políticas educativas del Estado y las políticas culturales de las comunidades indígenas, las que también han ido creando, proponiendo e hilando unos discursos, concepciones, conceptos y proyectos en el ámbito educativo comunitario y de la educación formal de media, básica primaria y educación superior, algunos de ellos: etnoeducación, educación indígena, educación bilingüe e intercultural y educación propia (Castillo & Caicedo, 2008).

Para este ejercicio se han escogido algunos referentes conceptuales, que se consideran pertinentes para realizar el análisis propuesto en este trabajo, en primera medida porque estos se inscriben dentro de un marco histórico, político, discursivo y académico que se relacionan directamente con la educación y los pueblos indígenas y en segunda medida porque estos mismos posibilitan hacer un análisis de propuestas o prácticas concretas que pueden o no inscribirse bajo estos postulados, conceptos y proyectos.

A continuación, profundizamos en algunos, los cuales guiarán la reflexión crítica de los espacios de formación propuestos para este análisis.

### **3.2 Interculturalidad, Interculturalidad crítica, Educación intercultural**

La interculturalidad puede ser entendida como un concepto, una perspectiva, un proyecto, una apuesta, una herramienta, en fin, como dice Walsh “se ha puesto tema de moda”. Es así que, “hoy (...) la interculturalidad está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito y cooperación inter/transnacional” (Walsh, 2012, pág. 62). Por esta razón, es importante entender

que este tema tiene distintas voces y lugares de enunciación, un amplio campo de interpretación y aplicación, e inclusive es susceptible de cooptación.

Fidel Tubino (2002) y Oliveira (2014) nos acercan a la interculturalidad como una propuesta que tiene lugar en geografías específicas y bajo unas demandas o situaciones sociales particulares. En este sentido, los autores afirman que:

La interculturalidad como propuesta ético-política ha sido elaborada preferencialmente en América Latina y en algunos países europeos. En el caso latinoamericano surge como una apuesta política y por los debates generados en torno a la educación bilingüe en los países andinos. En Europa los planteamientos interculturales se han empezado a esbozar a partir de la problemática cultural y social que se origina con el acrecentamiento de los flujos migratorios del hemisferio sur al hemisferio norte (Tubino, 2002, pág. 25).

(...) las políticas interculturales en América Latina surgen en un panorama deficitario de exclusión histórica de los habitantes originarios, relegados en la construcción de los Estados nacionales. Así, en América Latina (...), los debates y políticas en torno al multiculturalismo y la interculturalidad no se enfrentan con la dificultad de integrar a relativamente nuevos habitantes, sino con asentadas formas de Estado construidas en función de una visión de país moderno basado en el mestizaje homogeneizador (Oliveira, 2014, pág. 191).

Catherine Walsh (2012), en sus producciones teóricas y prácticas con relación al tema de interculturalidad en el contexto de Abya Yala, atribuye el significado y el desarrollo del concepto a la lucha social del movimiento indígena y a su vez denuncia enfáticamente que esta apuesta ha sido ligada también “a los diseños globales de poder, capital y mercado”. En este mismo sentido Oliveira (2014) explica que es frecuente “la denuncia por el uso de la interculturalidad como bandera política para la perpetuación de las desigualdades. (...) la funcionalidad del discurso de la

interculturalidad para los procesos de jerarquización social que caracterizan al paradigma del desarrollo y el capital” (pág. 190)

Para hablar del caso específico de la educación autores como Tubino (2002) y Walsh(2012) sostienen que los modelos de educación previos a la década de los años noventa del siglo XX, y algunas reformas educativas y constitucionales de esta época, - las cuales aluden al reconocimiento del carácter multiétnico y plurilingüístico de los países-, son parte de esta lógica que se denuncia, puesto que “simplemente añaden la diferencia al sistema y modelos existentes” lo cual se evidencia en mayor acceso al sistema educativo existente, por parte de los grupos diversos, pero, sin transformar su carácter monocultural. Es preciso mencionar que la adopción de estas políticas en el marco de estas reformas son el efecto de las demandas de las luchas sociales, pero también, organizaciones internacionales, agencias de cooperación, entre otros, “tienen bastante responsabilidad en su oficialización y en la adopción de estas propuestas por los gobiernos” (Olivera, 2014, pág. 190).

Como vemos es posible identificar lugares de enunciación distintos, Walsh menciona que se puede hablar de una interculturalidad que se construye desde “arriba” o desde “abajo”. En este análisis queremos acercarnos a la visión crítica de la interculturalidad, aquella que se construye desde “abajo”. Para esto retomamos las reflexiones de Walsh, una de las autoras que ha realizado bastantes contribuciones conceptuales al respecto:

En su sentido crítico, la interculturalidad no apunta el problema de diversidad étnica, sino al problema de la diferencia colonial. Es decir, una diferencia ontológica, política, epistémica, económica y de existencia-vida impuesta desde hace más de 500 años atrás, y fundamentado en intereses geopolíticos y geoeconómicos, en criterios de “raza”, “género” y “razón”, y en la inherente -y naturalizada- inferioridad (Walsh, 2016, pág. 3).

Es desde este entender que las luchas de las organizaciones sociales y específicamente las del movimiento indígena en Abya Yala, de los años setenta y ochenta del siglo XX significaron la interculturalidad, pues entendieron de esta “como principio ideológico, proceso y proyecto de transformación radical del orden social, es decir, de las estructuras, instituciones y relaciones de poder” (Walsh, 2016, pág. 3).

Así como al abrir este capítulo mencionamos a la educación como un lugar privilegiado de marginalización y subalternización de los conocimientos y prácticas provenientes de los pueblos originarios, reconocemos que es también un lugar donde se reclama el reconocimiento de esa diferencia colonial impuesta, que demanda una educación donde los pueblos tengan lugar a definir sus propios proyectos, y donde el conocimiento no solo sea al servicio del mercado, si no al servicio comunitario y de la vida misma.

Es en este marco que aparecen en las organizaciones indígenas de los años 70 del siglo XX, las propuestas de educación bilingüe intercultural, educación que contempla la formación de maestros indígenas, una educación desde las raíces culturales de los pueblos originarios, que dé lugar a la enseñanza de lengua materna, la historia propia, y el fortalecimiento de las prácticas, usos y costumbres los pueblos ancestrales de Abya Yala.

En la actualidad los pueblos originarios, específicamente en Colombia, han ido perfilando otras discusiones y hoy le apuestan al proyecto de Educación Propia. Sin embargo, para efectos de este análisis nos interesa problematizar sobre la denominada “Educación intercultural” y problematizarla en el contexto de la educación superior.

Continuando con la idea de entender el sentido crítico de la interculturalidad, retomaremos algunos postulados sobre la Educación Intercultural en esta misma vía. El primero señala que la educación intercultural “no implica solo un nuevo modelo de educar a los sujetos de la alteridad”

(Rojas & Castillo, 2007, pág. 22)” que han sido incluidos al sistema de educación convencional. El segundo, que la comprensión de la educación intercultural se ha ido convirtiendo en una propuesta educativa que no es exclusivamente para grupos étnicos y tercero que “desde abajo” “la interculturalidad y la decolonialidad caminan juntas” (Walsh, 2016, pág. 3) por esta razón lo *intercultural* no es meramente un adjetivo que acompaña la palabra educación, por ello, no toda práctica educativa que diga tener en cuenta los saberes populares, locales, ancestrales podría considerarse intercultural.

En ese orden de ideas, estos conceptos y apuestas:

más que sustantivos (que sugieren una condición estable y descriptible, y/o un punto de llegada), ambas son “verbalidades”, para usar la expresión del mexicano Rolando Vázquez. Son verbalidades porque caminan la lucha y acción tanto en contra de los patrones de poder que pretenden negar, controlar y/o dominar el ser, estar, saber, pensar, sentir y vivir, como al favor de la construcción de prácticas y posibilidades distintas, prácticas y posibilidades “muy otras” (Walsh, 2016, pág. 3).

Siguiendo la idea de verbalidad de este concepto, en este ejercicio de análisis nos unimos a la propuesta de Mato & otros (2015) de hablar de “interculturalizar la Universidad” o la educación, entendiendo que la interculturalidad y la educación intercultural está por construirse, “no es algo dado o existente sino un proyecto y proceso continuo por construir, por eso hablar de interculturalizar tienen más sentido” (Walsh, 2005, pág. 46).

Desde los postulados de Daniel Mato, Coordinador del proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación de América Latina y el Caribe (IESALC), la Interculturalización de la Educación superior es entendida como

la inclusión de los conocimientos y modos de producción de conocimiento, modos de aprendizaje, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en los planes de estudio de todas las universidades y otros tipos de IES, según sea pertinente para las diversas formaciones profesionales (Mato, y otros, 2015).

Es a la luz de estos últimos postulados que quisiéramos reflexionar los espacios generados desde UdeA Diversa en lo que tiene que ver con el pensamiento indígena, teniendo como contexto un nuevo panorama en el que pareciera haber escucha y apertura a este tipo de demandas y propuestas también en la Educación Superior.

## **4. Identificando algunas semillas en el camino de interculturalizar la universidad**

### **4.1 El contexto de la Universidad de Antioquia**

La Universidad de Antioquia es una de las universidades con mayor trayectoria en el país (216 años); además, tiene un gran número de estudiantes, que según sus datos oficiales son alrededor de 37.012 estudiantes (Universidad de Antioquia, 2017). No obstante, con relación a las acciones para garantizar el acceso a la educación, la permanencia, pertinencia y graduación a la población de comunidades indígenas, su trayectoria es mucho menor y aún camina y vivencia experiencias, propuestas y nuevos retos para responder a las necesidades de una educación intercultural.

Algunos investigadores (Sierra, y otros, 2004) han afirmado que “la presencia de estudiantes indígenas en las universidades colombianas es relativamente reciente (a partir de los años sesenta y setenta, de acuerdo al relato oral de algunos participantes)” (pág. 66). No tendríamos el dato numérico preciso de los primeros indígenas estudiantes en la Universidad de Antioquia, sin embargo, a través de investigaciones anteriores, se conoce que el primer Acuerdo Académico emanado por el Consejo Superior se dio el 13 de mayo 1983, el cual “reglamentó la admisión de aspirantes que, pertenecieran a comunidades indígenas colombianas, asignando un cupo no adicional en cada programa y estableciendo un puntaje menor (40) en las pruebas de admisión especial para facilitar su ingreso” (págs. 68-69).

Este acuerdo ha tenido algunas modificaciones o nuevas resoluciones en favor de la población indígena estudiantil. Por ejemplo, la Resolución Rectoral 7272 de 1996, por la cual se exime del pago de formulario de inscripción para los aspirantes que acrediten la condición de indígenas. Además, el acuerdo académico 164 del 8 de marzo del año 2000 donde se logró un nuevo cupo no adicional por programa, y finalmente el acuerdo académico vigente 236 del 26 de octubre de 2002,

donde se asignan dos cupos adicionales por programa para integrantes de comunidades indígenas, que además se amplía a grupos étnicos afrocolombianos.

Las acciones desarrolladas en el ámbito universitario con relación a los indígenas estudiantes, su paso por la vida universitaria, sus saberes y prácticas, sus aportes y propuestas, tienen un amplio marco o sustento jurídico y normativo del ámbito internacional, nacional y local universitario alcanzado e incidido también por las luchas sociales indígenas, lo cual ha posibilitado un alto grado de exigibilidad y, en este sentido, un cumplimiento paulatino de dichas leyes, normas o lineamientos con relación a la educación superior y pueblos indígenas. Entre algunos de ellos queremos destacar:

- Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales- Ley 21 de 1991 (Arts. 4°, 5° y 28)
- C. Política de Colombia (Arts. 7, 8°, 10, 13, 68, 70,72, 286, 330)
- Auto 004 de la Corte Constitucional de Colombia
- Ley 1381 de 2010. Ley de derechos lingüísticos de Colombia
- Lineamientos de Educación Superior Inclusiva. MEN. 2014 y 2018.
- Universidad de Antioquia: Admisión especial (Acuerdo académico 236 del 26 de octubre de 2002), Resolución Rectoral 6385/1995 que reglamenta el sistema de tutorías para los estudiantes indígenas admitidos a la Universidad, y también los Planes de Desarrollo, y Planes de Acción últimos (PDI 2016-2027) (PAI 2015-2018 / 2018-2021).

Todo este conjunto de normas, lineamientos y proyecciones de la universidad, las acciones desarrolladas en pro de acceso, pertinencia, permanencia y graduación de los indígenas estudiantes, no se pueden mencionar solo como un ejercicio de voluntad política universitaria, pues, al igual que en el contexto nacional, son los grupos organizados, los miembros de estas comunidades quienes en alianza con algunos actores han llevado su voz de demanda y exigencia



a estos escenarios, incluso el de la Universidad. Así fue documentado a través de dos testimonios en el libro de *Voces Indígenas Universitarias*:

La solicitud que nosotros hicimos en la Universidad, era que la preocupación de nosotros era porque no había indígenas profesionales en Colombia que gobernarán a los mismos indígenas (...) Y fue cuando nosotros fuimos a la Universidad de Antioquia a hablar con el gobernador, perdón con el rector, para ver qué posibilidad tendrían los indígenas allá en la Universidad, y fue cuando solicitamos y eso salió a finales del 82 (Ex-gobernador del Cabildo Chibcariwak, entrevista octubre 15 de 2002 citado en Sierra, y otros, 2004).

(...) yo tengo idea de que promovió ese sistema Luis Fernando Vélez, que era miembro también de la comisión. Yo estuve en esa comisión de reglamento estudiantil en representación de la Facultad [de Derecho], y Luis Fernando Vélez estaba en la comisión como representante de la Asociación de Profesores y toda la vida estuvo trabajando por indígenas y, yo creo, que él fue el de la iniciativa en ese entonces (Jefe de la Oficina Jurídica de la U de A, entrevista noviembre 10 de 2003 citado en Sierra, y otros, 2004).

Los acuerdos y resoluciones generados en la Universidad de Antioquia indican que, si bien la universidad tiene 216 años, solo apenas hace 36 años se oficializó institucionalmente el ingreso de indígenas estudiantes mediante admisión especial y posterior a esta fecha se ha venido incrementando el número de indígenas estudiantes que acceden a esta institución.

Actualmente, según la base de datos de admisiones y registro, la universidad cuenta con 597 estudiantes que se reconocen como indígenas estudiantes. Evidentemente el ingreso de indígenas estudiantes y posteriormente de otras poblaciones, ha ido transformando el escenario social, cultural, académico, y lingüístico de la Universidad y por ende la emergencia de nuevas demandas y apuestas que reclaman “una educación superior que atienda las singularidades, memorias,

historias, saberes, desde los indígenas estudiantes” (Guapacha, Tunubalá, Cuchillo, Cuaical, & Yarza, 2018, pág. 116) .

En la Universidad de Antioquia es posible identificar casi que a la par del ingreso de indígenas estudiantes, varias expresiones, acciones, proyectos, programas, cursos, grupos, personas, propuestas y apuestas, institucionales y no institucionales que han trabajado en simultaneo, bajo dinámicas particulares y en distintos escenarios universitarios, las y los cuales se han hecho múltiples preguntas: ¿Cómo hacer posible el programa de tutorías para los indígenas estudiantes? ¿Cómo mejorar el procedimiento administrativo de admisión especial? ¿Cómo acompañar a los indígenas estudiantes en su tránsito por la Universidad? ¿Cómo seguimos dentro de una institución históricamente colonial, apostándole a una educación de acuerdo a las necesidades del territorio y sus comunidades? ¿Cómo fortalecer espacios de compartir desde lo propio, para crear familiaridad con otros indígenas estudiantes, lo cual permita también la permanencia? ¿Cómo incidir en las políticas o toma de decisiones que se dan en la universidad con relación a los indígenas estudiantes? ¿Cómo dar lugar y reconocimiento a los saberes ancestrales en el ámbito académico? ¿Cómo investigar desde conocimientos otros? Estas son solo algunas de esas preguntas que han orientado estas múltiples experiencias y acciones.

A continuación, quiero retomar algunas de ellas, las cuales he logrado reconocer en mi proceso de formación e investigación.

En primer lugar, quiero señalar las expresiones o grupos organizados de indígenas estudiantes que, bajo propósitos de carácter, social, cultural, deportivo y político organizativo han estado presentes en la universidad que a su vez, de manera colectiva o bajo el liderazgo de algunos de sus miembros han contribuido a generar espacios de encuentro para pensar en: la acogida de los indígenas estudiantes, acciones para el fortalecimiento identitario, la visibilización como indígenas

estudiantes y de las problemáticas de sus territorios, propuestas de formación desde los saberes ancestrales, entre otros. Entre estos grupos tenemos: *Corporación Nasa Misak* (1988), hoy *Red presencia Nasa* (2017) de la cual han hecho parte varias generaciones de indígenas estudiantes; el grupo de indígenas estudiantes Ingas y kamëntsás *Carlos Tamabioy* (2006), hoy conocido como grupo de danzas *Dansur*; otros grupos de danzas como *Pasos que dejan Huellas* (2014), *Nina kaugsay* (2016); el *Colectivo San Loreenseños UdeA* (2017); la *Organización Indígena Universitaria de Pastos en Medellín* (OIUPM-2019); y el *Cabildo Indígena Universitario de Medellín* (CIUM - 2010).

En segundo lugar, quiero mencionar dos propuestas muy importantes adscritas a la Facultad de Educación: la creación del *Programa de Educación Indígena* (2005) el cual da lugar a la *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*, programa de educación superior que fue aprobado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia con Registro Calificado N 513, 1 de febrero 2011 y que a la fecha tiene dos cohortes de graduados y una tercera cohorte en proceso de formación. Estos procesos son un referente muy importante, pues lograron crear un programa especial dentro de la universidad convencional, que cuenta con un examen de admisión distinto, la población a quien se dirige es específicamente indígena, un currículo en el cual se concibe a la madre tierra como pedagoga y por ello quiere descolonizar el pensamiento y formar seres que vuelvan a sus raíces, a partir del conocimiento profundo de la memoria de sus ancestros, para tejer diálogos interculturales que posibiliten seguir caminando con todos y todas como hijos de la Madre Tierra.

En tercer lugar, quiero mencionar los grupos o semilleros de investigación que han contado con la participación de personas pertenecientes a comunidades originarias o han tenido entre sus

temáticas de investigación el tema indígena o el pensamiento indígena como asunto de interés desde distintas disciplinas o perspectivas. Entre estos tenemos:

- Grupo y Semillero de investigación DIVERSER, adscrito a la Facultad de Educación. Este grupo ha trabajado muchos temas entre ellos la educación y diversidad cultural; impulsa y respalda desde su quehacer investigativo y sus docentes vinculados a la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (2005), la Maestría en Educación Cohorte Especial Madre Tierra (2015), la línea de Estudios interculturales en el Doctorado en Educación (2004) y al semillero de investigación, (de las siete cohortes del semillero, dos de ellas ha contado con la participación de indígenas estudiantes y con ellos ha trabajado y visibilizado temas de interés desde sus propios saberes y necesidades).
- Grupo de Literatura y Cultura intelectual Latinoamericana adscrito a la Facultad de Comunicaciones. Una de sus líneas es Pensamiento Indígena Latinoamericano y recientemente se ha inscrito en esta línea el Semillero de Investigación en Diversidades y Saberes Ancestrales (Dìwërs'sã). Este espacio de grupo y semillero viene realizando esfuerzos con el propósito de dignificar los saberes y las epistemes de las culturas ancestrales y las diversidades.
- Grupo Estudios Interculturales y Decoloniales adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Sus semilleros *Estudios del Buen Vivir y el territorio*, *wët fxizenxi*, y *Estudios Interculturales y Decoloniales* han contribuido a fortalecer la formación académica en clave diálogo intercultural.
- Grupo de interés en Salud Indígena adscrito al Grupo de Investigación en Salud Mental de la Facultad Nacional de Salud Pública, y la línea de Investigación en Cultura,

Comportamiento y Salud Minoritaria, quienes hace varios años juntan esfuerzos para dar a conocer la visión y prácticas que los pueblos indígenas tienen de la Salud.

- Grupo de Investigación Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras – GIAE, de la Escuela de Idiomas, que desarrolló un proyecto denominado *“El aprendizaje del inglés como un factor potencial de deserción para los estudiantes indígenas en el marco de la nueva política de lengua extranjera de la Universidad de Antioquia”*.

En cuarto y último lugar quiero mencionar dos propuestas adscritas a la Vicerrectoría de Docencia que tienen relación con el acompañamiento a grupos étnicos y con la apertura de espacios de formación propuestos desde el saber propio de las diversidades. Una de ellas es la iniciativa *Acompañamiento a estudiantes de grupos étnicos y de primer ingreso (2016-2018)*, desde donde se realizan acciones para potenciar la articulación entre los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en el ámbito universitario; además propicia la creación de redes de apoyo que favorezcan su tránsito por el ciclo de vida académica, reconociendo su diversidad y sus propias formas de ser y estar en el mundo. La otra iniciativa es *Cátedras UdeA Diversa (2016-2018)*, desde donde se propusieron cátedras de formación para la diversidad epistémica en la Educación Superior.

Es necesario mencionar que estas dos iniciativas se articulan y actualmente se denominan *UdeA Diversa*, componente del *proyecto implementación de pedagogías del Buen Vivir*, el cual hace parte del *Plan de Acción Institucional (2018-2021)*. *UdeA Diversa* se concibe como un “componente articulador, de creación colaborativa e interseccional, generación, divulgación y apropiación social de conocimientos, saberes, prácticas, debates, experiencias y reflexiones en torno a la diversidad epistémica y la educación inclusiva desde un horizonte transdisciplinar y de diálogo ecosistémico, entre academia y movimientos sociales” (UdeADiversa, 2019).

Son todos estos grupos, procesos, iniciativas quienes en trabajo colaborativo han impulsado diversas propuestas en el ámbito de la educación superior y los pueblos indígenas, sus saberes y practicas ancestrales. Este contexto de la Universidad de Antioquia nos da pistas sobre la posibilidad de realizar acciones en clave intercultural, pues a diferencia de lo que se proyectaba hace 36 años con relación a que los indígenas estudiantes solo ingresaran a la universidad y fueran formados bajo la educación tal cual ha estado estipulada, hoy la realidad da cuenta de que propuestas otras como La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, el compartir las lenguas ancestrales a través de cursos que tienen en cuenta los saberes indígenas, son posibles en el seno de esta Universidad, la cual a la vez también responde a agendas de internacionalización y por ello privilegia por ejemplo el inglés como política lingüística institucional<sup>3</sup>.

No podríamos decir que en la Universidad de Antioquia, estas propuestas emergentes logran romper del todo con las lógicas de racionalización, tendencia a la universalización, abstracción y otras formas occidentales de entender el conocimiento, pero sí podemos decir que empiezan a hacer grietas para sembrar semillas de maneras otras de acceder al conocimiento, y de entender la función social de este, pues como hemos aprendido de los saberes ancestrales y de los movimientos indígenas, la educación debe ser para la vida, no para el mercado o para tener mejor nivel adquisitivo que aporte solo al consumismo, así lo afirman algunas comunidades en territorio por ejemplo el pueblo Nasa en su Proyecto Educativo Comunitario (PEC) 1998.

se requiere una educación menos ocupada a desarrollar competencias abstractas y atender a demandas de los organismos internacionales y más bien se nos inculca a sensibilizarnos sobre las necesidades de los niños, jóvenes, mujeres y hombres para que desarrollen sus propios

---

<sup>3</sup> El Programa institucional de Formación en Lengua Extranjera - PIFLE implementa la Política de Competencia en Lengua Extranjera (Acuerdo Académico 467 del 4 de diciembre de 2014.)

proyectos y sueños de la comunidad (Citado en Cartagena, Quinto, Domicó, & Cuchillo, 2014, pág. 33).

Estas apuestas las relaciono con el quehacer de los movimientos sociales indígenas de los años setenta y ochenta, como el caso del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) cuya lucha no solo fue para lograr sus derechos sino también para intervenir los campos de marginalización y subalternización, entre ellos el de su propia cultura, sus conocimientos y su educación. En el caso de la Universidad de Antioquia aún falta camino para lograr una incidencia mayor, sin embargo, hay fuertes juntanzas que pueden posibilitar esta gran apuesta.

Para terminar este apartado quiero aclarar que seguramente existen muchos más grupos y articulaciones por mencionar, quizás otras apuestas institucionales en términos de servicios y formativas, muchos más proyectos de investigación y extensión dinamizados por docentes y estudiantes investigadores inquietos por distintos asuntos relacionados con los pueblos ancestrales, las cuales hacen parte de esas semillas que desean apoyar en la apuesta por interculturalizar la universidad, sin embargo, no es el objetivo de este ejercicio rastrear o caracterizar cada uno de ellos. Por ello me centraré en caracterizar concretamente los cursos de lenguas ancestrales, que hacen parte de los espacios que se comparten desde el pensamiento ancestral indígena desde la iniciativa Cátedras UdeA Diversa, hoy UdeA Diversa.

#### **4.2 Espacios de formación propiciados desde UdeA Diversa relacionados con el Pensamiento ancestral indígena**

El sueño de compartir saberes desde el pensamiento indígena en la Universidad de Antioquia, ha logrado mayor consolidación en el marco de la iniciativa Cátedras UdeA Diversa, quien inició su primer sendero a finales del año 2016. Para dar inicio a lo propuesto, el equipo matriz de la iniciativa convocó a varios “colectivos étnicos y diversos de la Universidad para crear e integrar

un seminario permanente cuyo objetivo era la formación conjunta y la construcción colaborativa de espacios de formación en diversidad epistémica, entre ellos, los Cursos de Lenguas y Culturas Ancestrales” (Ortega, y otros, 2019) y el Curso de Pensamiento Ancestral Indígena.

Este seminario tuvo el propósito de reunir varios indígenas estudiantes, algunos docentes indígenas y no indígenas para hacer una reflexión sobre “la importancia del pensamiento ancestral y su lugar epistémico, político y ético en el espacio académico universitario” (Yarza, Vivas, Pastrana, & Osorio, 2017, pág. 11), pero además buscó impulsar la concreción de cátedras o cursos propuestos desde el pensamiento indígena, los cuales incluyeran no solo sus temáticas sino también sus metodologías, prácticas, y por supuesto la participación de los miembros de las comunidades: jóvenes, mayores y mayoras, médicos tradicionales, artesanos, etc.

Este seminario fue el origen de nuevos encuentros donde se visionaron otros espacios desde el pensamiento indígena como: el fortalecimiento de las actividades desarrolladas en el marco del día de las lenguas nativas; la creación de la Cátedra Abierta de Pensamiento Indígena Aída Quilcué; el Semillero de Investigación en Diversidades y Saberes Ancestrales (Dìwërs’sã); y la Colección Dìwërs’sã, diversidades y saberes ancestrales que inicia con el trabajo colaborativo y la publicación de dos libros uno desde el pueblo Murui-Muina y su lengua Mìnika y otro del pueblo Ye’pá ma’sã y su lengua.

Para efectos de este informe, se describe únicamente los cursos de lenguas ancestrales y se presentan datos específicos sobre las lenguas ancestrales indígenas.

#### **4.2.1 Cursos de Lenguas y culturas Ancestrales.**

##### ***4.2.1.1 Algunos antecedentes.***

En la Universidad de Antioquia hubo algunas experiencias anteriores relacionados con el compartir de las lenguas indígenas, una de ellas es el caso de la lengua Gunadule, entre 1980 y



1982. “Se trató de un curso (...) compartido por el profesor Abadio Green Stocel. Este curso se brindó a los estudiantes de último semestre del pregrado como un acercamiento a la comunidad y su cultura, ya que algunos estudiantes estaban interesados en hacer sus trabajos de grado con el pueblo Tule” (Ortega, y otros, 2019, págs. 143-144). La otra experiencia es el curso abierto de Lengua y Cultura Miníka, dado desde 2010 como parte de otros espacios que se venían gestando desde 2009, los cuales fueron liderados por el profesor Selnich Vivas.

También logramos reconocer como antecedentes la juntura de algunos docentes, el cabildo urbano Chibcariwak, el Cabildo Indígena Universitario de Medellín y sus integrantes y otros interesados que impulsaron, participaron y acompañaron en 2011 la conmemoración del 21 de febrero como día internacional de la lengua materna y día nacional de las lenguas nativas, teniendo como motivo o temas de encuentro la ley 1381 de 2010 en la cual “se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes”. Estos encuentros se han seguido realizando anualmente y en ellos se ha conversado la implementación de la ley, las experiencias de salvaguarda y fortalecimiento de las lenguas nativas, también se han llevado a cabo algunas acciones como empapelar la universidad, compartir de danza, cantos, comida, muestras audiovisuales, talleres entre otros.

Figura 2. Celebración Internacional de las Lenguas Nativas, 2019.



Fuente: Archivo fotográfico UdeA Diversa

Como parte de esta memoria también está la experiencia y propuestas del Cabildo Indígena Universitario de Medellín. De ellos encontramos una propuesta presentada en 2009 denominada: “Hacia el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en la Universidad de Antioquia: Oficina de Asuntos Indígenas (...) en ella se hace alusión al sueño de abrir cátedras, cursos indígenas, semilleros de investigación, programas interculturales y cursos de lenguas indígenas” (Ortega, y otros, 2019, págs. 144-145). Otro de los antecedentes encontrados en los archivos del Cabildo Indígena Universitario de Medellín es “la relatoría de una de las mesas de trabajo realizada en el marco de la Celebración Internacional de las Lenguas Nativas del año 2014 donde se menciona específicamente la propuesta de enseñanza de lenguas indígenas en la Universidad” (Ortega, y otros, 2019, pág. 145).

Estos antecedentes en los que participaron colectivos, docentes y grupos de investigación; fueron el impulso, el nido, la tierra abonada, es decir ese trabajo previo a la siembra y el germinar, que están teniendo las lenguas ancestrales en el espacio universitario.

#### ***4.2.1.2 Los cursos de Lenguas Ancestrales en el marco de la iniciativa Cátedras UdeA Diversa hoy UdeA Diversa.***

La creación de los cursos de lenguas ancestrales se da a finales de 2016 en el marco de un seminario permanente propuesto por la iniciativa. Allí se dialogó junto a los docentes propuestos<sup>4</sup> para los cursos y otros acompañantes, la importancia y los retos de compartir las lenguas ancestrales en la universidad, las temáticas que se podrían compartir en cada curso, las maneras como se adquiere la lengua en las comunidades ancestrales, cómo se vivencian estos espacios de aprendizaje y las metodologías propias desde las cuales se podría compartir la lengua (Yarza, Vivas, Pastrana, & Osorio, 2017).

Estas y otras consultas hechas por parte de cada profesor y profesora a algunos líderes, sabedores, tíos y abuelas de las comunidades, con la finalidad de recibir su guianza y consejo, sirvieron como insumos para la planeación de los cursos de lenguas ancestrales, la cual fue concretada en una propuesta de cursos 1 y 2 de 6 lenguas. Esta propuesta de curso “da cuenta de objetivos comunicativos, socio-culturales y lingüísticos, contenidos lingüísticos y temáticos, metodologías propias, ancestrales e interculturales para la enseñanza, el compartir y la valoración o evaluación” (Ortega, y otros, 2019, pág. 146), de cada una de las lenguas y culturas propuestas.

Para la selección de los cursos que se empezaron a compartir se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

consulta a los colectivos Di RUUTS projek, el Cabildo Indígena Universitario de Medellín y CADEAFRO; el tejido con la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra; las lenguas propias de la región, las que tenían una trayectoria dentro de la Universidad; la participación de

---

<sup>4</sup> Los docentes que comparten los cursos, fueron propuestos y escogidos teniendo como criterio que fueran personas con vivencia profunda de una lengua ancestral y con interés y posibilidad para compartirla desde el saber y la cultura propia.

lenguas de pueblos indígenas, raizal y palenquero; la presencia de estudiantes o docentes con vivencia profunda de una lengua ancestral y con interés y posibilidad por compartirla desde el saber y la cultura propia, y la diversidad geográfica, en el sentido de considerar pueblos que habitan las distintas regiones del país. (...) las lenguas seleccionadas fueron: Êbêra Chamí (Antioquia, Caldas, Risaralda, Chocó, Valle del Cauca, Nariño, Córdoba, entre otros), Gunadule (Panamá, Antioquia y Chocó), Wayuunaiki (Guajira y Zulia), Kriol (San Andrés, Providencia y Santa Catalina), Ye'pá mha'sã (Vaupés) y Minika (Amazonas) (Ortega, y otros, 2019, pág. 146).

En lo relacionado a lo administrativo, los Cursos de Lenguas Ancestrales siguen algunos procedimientos como entrega de la propuesta, socialización y debate de los cursos en el Comité de Multilingüa y en el Comité de Currículo de la Escuela de idiomas. Con esto, se da lugar a su aprobación y adscripción formal a la Escuela de Idiomas - Programa Multilingüa, programa académico de la Rectoría y de la Escuela de Idiomas creado en 1997, el cual ha estado desde ese entonces enseñando lenguas y culturas extranjeras a miembros de la comunidad universitaria. De este modo, estos cursos llegan a ampliar el objetivo plurilingüe del programa y de la Universidad (Ortega, y otros, 2019).

Figura 3. Recorrido por la Universidad en el marco de la Celebración internacional de lenguas Nativas.



Fuente: Archivo fotográfico UdeA Diversa, 2017.

Estos cursos empiezan a ofertarse desde el semestre 2017- 1. Durante este proceso se logró que tres de las lenguas, además de ser acogidas y ofertadas, fueran también financiadas desde el Programa Multilingüa - Escuela de Idiomas, desde el 2019 -1. Los otros 3 cursos han tenido algunos cambios o énfasis y se han desarrollado en algunos semestres desde 2018 en alianza con la Facultad de Comunicaciones; en esta misma alianza se abrió un curso de Swahili y culturas africanas del área de bantú. En la Tabla 1 se puede visibilizar el tipo de oferta que se ha realizado con relación a los cursos de Lenguas y Culturas Ancestrales desde 2017, en la Universidad de Antioquia.

Tabla 1. *Tipo de oferta con relación a los cursos de Lenguas y Culturas Ancestrales desde 2017, en la Universidad de Antioquia.*

<b>Semestre</b>	<b>Oferta</b>	<b>Observaciones</b>
2017-1	6 grupos: curso 1 de las 6 lenguas (Minika, Êbêra Chamí, Kriol, Wayuunaiki, Ye'pá ma'sã y Gunadule).	Ofertados a través de Multilingüa y financiados desde Cátedras UdeA Diversa
2017-2	6 grupos: curso 2 de las 6 lenguas (Minika, Êbêra Chamí, Kriol, Wayuunaiki, Ye'pá ma'sã y Gunadule).	Ofertados a través de Multilingüa y financiados desde Cátedras UdeA Diversa
2018-1	5 grupos: Curso 1 de las 6 lenguas (Minika, Êbêra Chamí, Kriol, Wayuunaiki, Ye'pá ma'sã).	3 cursos de estas 3 lenguas se ofertaron desde Multilingüa y se financiaron desde Cátedras UdeA Diversa.  2 de estos cursos se financiaron y ofertaron desde la Facultad de Comunicaciones.  En este semestre no se oferta Gunadule
2018-2	6 grupos: cursos 1 y 2 de 3 lenguas (Minika, Êbêra Chamí, Kriol).	Estos 6 grupos de 3 lenguas se ofertaron desde Multilingüa y se financiaron desde Cátedras UdeA Diversa.  En este semestre no se ofertan los cursos de Wayuunaiki, Ye'pá ma'sã y Gundule.

2019-1	<p>6 grupos: Cursos 1 y 2 de 3 lenguas (Minika, Êbêra Chamí, Kriol).</p> <p>1 curso: Wayuunaiki: saberes y cultura.</p> <p>1 curso: Swahili y culturas africanas del área de bantú.</p>	<p>El Programa Multilingüa asume la financiación de los cursos 1 y 2 de 3 de las lenguas. Se definen que sean (Minika, Êbêra Chamí, Kriol)</p> <p>Los cursos Wayuunaiki: saberes y cultura y Swahili y culturas africanas del área de bantú, se ofertan y financian desde la Facultad de Comunicaciones.</p>
2019-2	<p>9 grupos: 2 cursos 1 y 1 Curso 2 de 3 lenguas (Minika, Êbêra Chamí, Kriol)</p> <p>1 curso: Swahili y culturas africanas del área de bantú.</p>	<p>UdeA diversa, amplía la oferta a partir de la financiación de un nuevo curso 1 para las 3 lenguas ofertadas desde Multilingüa (Minika, Êbêra Chamí, Kriol).</p> <p>Swahili y culturas africanas del área de bantú se ofrece y financia desde Facultad de comunicaciones.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de informes anuales.

Desde el inicio de estos cursos, son muchas las personas las que han estado interesadas en hacer parte de este compartir, sin embargo, debido a la oferta disponible, solo pueden acceder quienes cada semestre realizan el procedimiento de preinscripción, posteriormente de selección y matrícula de los cursos. En la Tabla 2 se puede observar el número de personas inscritas anualmente en los cursos de cada lengua, y a su vez el número de personas que han aprobado o finalizado los cursos a lo largo del proceso.



Tabla 2. Número de personas inscritas y aprobadas por año en cada uno de los Cursos de Lenguas Ancestrales, periodo 2017-1 a 2019-1.

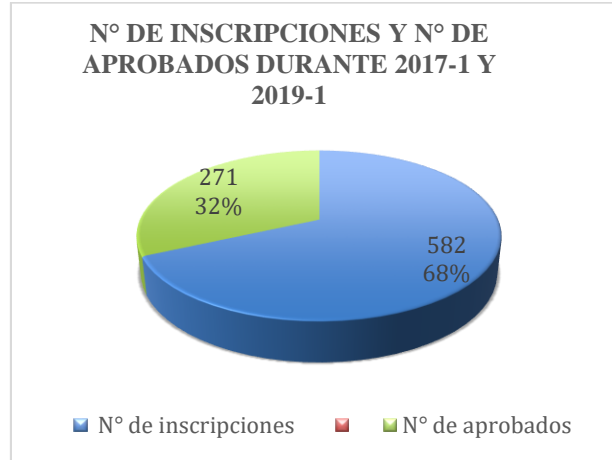
Cursos	N° de inscritos 2017	N° de aprobados 2017	N° de inscritos 2018	N° de aprobados 2018	N° de inscritos 2019	N° de aprobados 2019 -1
Lengua y Cultura Miníka	37	20	57	37	92	24
Lengua y Cultura Kriol	27	20	57	32	81	19
Lengua y Cultura Êbêra Chamí	51	33	72	42	106	27
Lengua y Cultura Gunadule	34	34	-	-	-	-
Lengua y Cultura Wayuunaiki	43	22	30	8	15	6
Lengua y Cultura Ye'pá ma'sã	20	12	25	6	-	-
Lengua y Cultura Swahili curso 1	-	-	-	-	35	6
<b>Total</b>	<b>212</b>	<b>141</b>	<b>241</b>	<b>125</b>	<b>329</b>	<b>82</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de indicadores de informes anuales.

A partir de estos mismos datos hemos obtenido el porcentaje y suma del número de inscripciones y aprobados de los cursos, *específicamente los de lenguas ancestrales indígenas*, a lo largo de todo el proceso. Para visualizar mejor estos datos presentamos la Figura 4:



Figura 4. Número de inscripciones y número de aprobados durante 2017-1 y 2019-1.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

El número de inscripciones (582) corresponde al conteo de aquellas personas que después de haber pasado por el proceso de preinscripción y selección, matriculan el curso 1 de la lengua y cultura ancestral indígena de su interés; también corresponde a aquellas personas que después de haber aprobado el curso 1 matriculan el curso 2 de la lengua y cultura que empezaron a estudiar.

El número de aprobados (271) corresponde al número de estudiantes que finalizan alguno de los cursos (curso 1 ó 2) de la lengua y cultura ancestral indígena en la que están interesados. Es necesario mencionar que no todos los estudiantes terminan el ciclo de los 2 cursos. En la mayoría de los casos debido a que el curso 2 solo ofrece un horario y este se cruza con sus cursos de pregrado. Es así que, para el caso de los cursos de lenguas y culturas ancestrales indígenas de estos 271 aprobados, solo 94 lograron terminar el ciclo de los 2 cursos, es decir solo un 35% del total de aprobados.

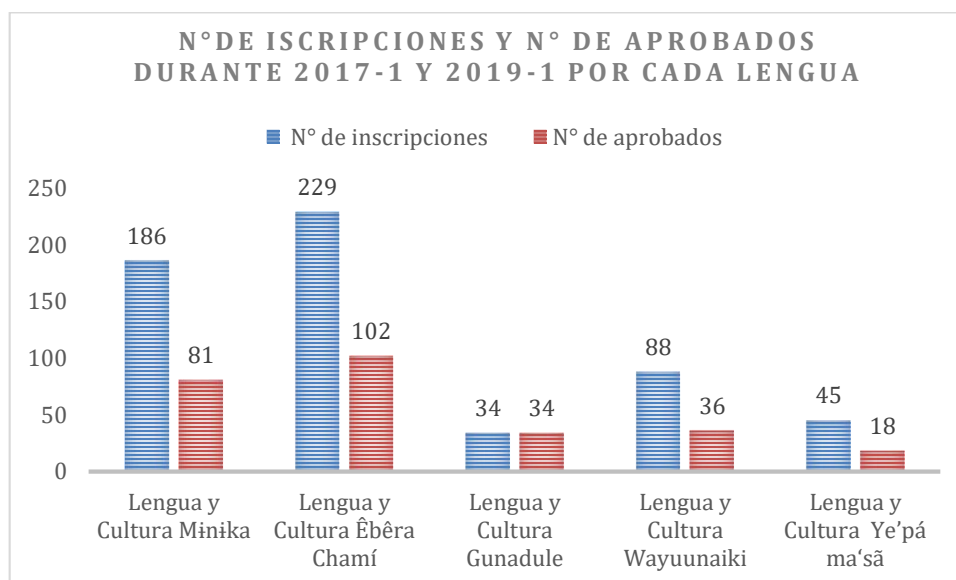
Con relación al número de inscripciones y aprobaciones por cada lengua, es evidente que hay algunos cursos que se han logrado ofertar más veces. Es el caso de los cursos de Lengua y Cultura Ancestral Êbêra Chamí y Minika. Esto hace que haya mayor número de inscriptos y de aprobados, pero a su vez, estos dos cursos han tenido mayor acogida, el primero por pertenecer a una lengua

ancestral indígena que se habla en el departamento y algunos se sienten interesados desde lo personal, o incluso para fortalecer su formación y posterior desempeño profesional, y el segundo porque es uno de los que se conocen más ya que se comparte desde 2010.

Con relación al curso Gunadule, este se ofreció solo un año y estuvo dirigido específicamente a algunos estudiantes de la segunda cohorte de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, quienes ya estaban en el ciclo de énfasis de la licenciatura. Este curso se realizó con el propósito de compartir la lengua con los estudiantes pertenecientes al pueblo Senú, quienes ya no cuentan con su lengua materna. Este curso se proyecta ofrecer nuevamente a los estudiantes que no tienen su lengua ancestral y que corresponden a la tercera cohorte de la Licenciatura.

Los cursos de Lengua y Cultura Wayuunaiki y Ye'pá ma'sã tienen menos participantes, ya que se han ofrecido menos veces y la razón por la que se dejó de compartir estos cursos fue porque las personas pertenecientes a esta lengua y cultura ya se graduaron y regresaron a sus territorios y no se cuenta con otros integrantes de estos pueblos que puedan compartir la lengua y cultura en el contexto de la Universidad. Por esta razón, en su lugar, Cátedras UdeA Diversa ha ampliado los cursos de las lenguas y culturas Minika y Êbêra Chamí; además proyecta ofertar la de otro pueblo ancestral indígena, pero esto requiere de una propuesta que se trabaje con los colectivos indígenas de la universidad pues son ellos quienes podrían ayudar a proponer y decidir cuál lengua sería pertinente y necesario fortalecer. La Figura 5 da cuenta de lo que mencionamos anteriormente:

Figura 5. Número de inscripciones y número de aprobados durante 2017-1 y 2019-1 por cada lengua.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

#### 4.3. UdeA Diversa una apuesta por interculturalizar la universidad. Semillas desde el pensamiento indígena

Interculturalizar la Universidad implica reconocer que “la Universidad en América Latina y en Colombia es también parte de la historia de imposición del proyecto moderno-colonial por medio de sus directrices epistemológicas” (Castillo & Caicedo, 2016, pág. 156). Bajo estas directrices es que la universidad tiene un gran cúmulo de conocimientos *sobre* los pueblos indígenas, “ninguna otra institución (...) 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” (Castillo & Caicedo, Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana, 2016, pág. 150)

No deseo problematizar en el *¿para qué?* ha servido este gran cúmulo de conocimientos -esto podría ser motivo de otra indagación- sino más bien hacer énfasis en que la mayoría de estos conocimientos han sido *sobre* los pueblos originarios; es decir, aquí han operado formas externas

de describir, catalogar e interpretar, nuestras realidades y nuestros conocimientos. Los métodos con los que se han realizado estos acercamientos corresponden a lo que la academia considera válido porque pueden ser probados y demostrados bajo el método científico, de allí que haya mayor interés por los conocimientos relacionados con la biología, la botánica y otros de esta línea.

Gómez & Vivas (2015), retomando a Boaventura de Sousa, afirman que “es curioso que mientras la industria farmacéutica se apropia de los saberes indígenas, las ciencias sociales y humanas se resisten a creer que hay epistemes no europeas y no logocéntricas” (pág. 20), en consecuencia, la mayoría de los científicos sociales de hoy “se ocupan de las culturas ancestrales, (...) porque ellas son su objeto de estudio; no porque ellas suministren dinámicas del conocimiento (...) dignas de ser aprendidas, preservadas y hasta enseñadas como parte de la formación básica de los universitarios” (Gómez & Vivas, 2015, pág. 20).

Es en este escenario de la universidad donde se evidencia explícitamente la colonialidad del poder y del saber, y se hace necesario ir más allá de las acciones para el acceso a la educación superior de sujetos diversos y empezar a dar lugar a “otros conocimientos posibles”, “otros mundos de saber que reclaman su hora y su lugar” (Castillo & Caicedo, 2016, pág. 162), los cuales quieren ser *desde* los conocimientos ancestrales y no *sobre* los conocimientos ancestrales.

#### **4.3.1 De los conocimientos compartidos y sus metodologías.**

Los espacios de formación propuestos desde el pensamiento indígena en el marco de UdeA Diversa pueden ser situados en la perspectiva que mencionamos anteriormente. Ellos han traído al escenario de la academia conocimientos, memoria de luchas históricas, prácticas, cantos, relatos, tejidos y lenguas *desde* los pueblos y comunidades originarias. Estos espacios propiciados son diferentes a los que los estudiantes están acostumbrados a recibir en sus clases. Quienes han compartido estos espacios así lo reconocen:

(...) uno llega aquí y es como ver esa otra mirada de lo que es la historia y que, si hay más saberes que valen, más culturas que nosotros desconocemos o que hacemos como maltratar, (...) yo digo lo que me parece más bonito es que nos hayan permitido entrar en todas sus dinámicas, (...) poder salirse de cuatro paredes y compartir (...) encontrar un espacio diferente al de la carrera (Estudiante del curso Êbêra Chamí, entrevista individual, abril de 2019).

Estos cursos empiezan a romper las formas que existen en la academia para enseñar. Uno de los docentes de lenguas ancestrales Noinui Jitoma, perteneciente al pueblo Murui-muina, menciona que el conocimiento es como el alimento, cuando este está preparado se dispone para todos, se comparte.

Para ese compartir de conocimientos una las formas más privilegiadas es la experiencia o vivencia, la conexión profunda. Por esta razón los cursos de lenguas ancestrales y otros propiciados desde el pensamiento indígena recurren a metodologías propias, es decir aquellas que hacen parte de la dinámica inherente a cada cultura, entre ellas, el tejido, el canto, la ritualidad, la preparación del alimento, la danza, la palabra de consejo, los círculos o encuentros con la palabra, la pintura facial y corporal, la siembra, etc. Es por esto que el compartir de lenguas ancestrales se distancia de asuntos meramente gramaticales de la lengua, y permite que, desde el canto y sus consejos, historias de origen, el tejido y sus significados, haya un acercamiento a la lengua vivida, a la lengua en contexto.

(...) me ha gustado mucho justamente que el acercamiento sea no solamente en términos lingüísticos sino pues que hay un acercamiento a todo eso otro, a todo ese entramado simbólico si se puede llamar de esa manera de los pueblos originarios (...) una siente más cercano este asunto y empieza como de una manera u otra a sentirlo también como muy propio (...), me gusta mucho eso pues como que sea a través del tejido, las canciones, la conversación que es

un asunto que es como más dialogado, que es más horizontal, hace que sea como más comprensible, eso me gusta mucho (Estudiante del curso Êbêra Chamí, entrevista grupal, abril de 2019).

En la academia se conocen muchos autores y teorías sobre la manera cómo el ser humano aprende, sin embargo, ni siquiera estas se ponen en práctica en muchos de los espacios de clase universitaria. En los cursos que se comparten desde el pensamiento indígena, los docentes quizás no conozcan a Vygotsky o a Piaget y sus teorías, no obstante, si conocen los cantos de sus abuelos y abuelas, los usos de las plantas medicinales que germinan en su territorio, los tiempos y alimentos de siembra, los lugares sagrados y muchos conocimientos que les permiten en este espacio compartir ampliamente.

#### **4.3.2. De la autoría de los conocimientos ancestrales que se comparten.**

En la academia, los conocimientos que allí se producen y se enseñan, en la mayoría de los casos tienen sello propio o autoría; por eso, entre más producción de conocimiento tenga una persona bajo su autoría, mayor es su reconocimiento y su remuneración. La construcción de los conocimientos ancestrales es de autoría colectiva, y no porque sea escrito por varias personas, se publique en revistas indexadas y demás plataformas donde circula el conocimiento científico, sino porque estos conocimientos son el legado de ancestros, abuelos y abuelas que en relación constante con todos los seres que les rodean, han logrado entender y construir formas de estar en el universo.

Por esta razón cada uno de los conocimientos que se comparten en la Universidad son esa memoria *-bê (canasto)-* mochila de varios pueblos originarios. En ese sentido quienes los comparten son tejedores de esos múltiples conocimientos, como lo expresa una de las docentes que comparte la lengua Êbêra Chamí: “Hablar el êbêra bedea es tener la sangre viva de nuestros ancestros, cuando los abuelos y las abuelitas tejen, cantan, cuentan historias en su lengua, los

espíritus de cada uno de los ancestros van llegando para compartir” (Docente del curso Êbêra Chamí, entrevista, mayo de 2019).

Estos saberes que se comparten no son sólo por la capacidad individual de recordar, sino que hay un reconocimiento de que son posibles gracias a que sus padres, sus madres, el territorio mismo, les compartió de tal forma que este saber no es solo de ellos como personas, este saber es colectivo.

Figura 6. Clase abierta de Lengua y Cultura Êbêra Chamí.



Fuente: Archivo fotográfico UdeA Diversa, 2019.

Para ampliar esto que mencionamos, quiero presentar la dedicatoria del trabajo de grado de Licenciatura en Pedagogía de la Madre tierra del docente de la lengua Mĩnĩka:

*Bie taijte kue moo Noinuiyi (Aurelio Kuiru) iemo kue ei Yianuigiza (Regina Naforo) iaiyinoimo eroikana kueba. Afeiyinoi nana bie rafuiyai yoñedenia onoñedikue, kakáñedikue.*

Este trabajo fue escrito en recuerdo de ellos dos, mi padre Noinuiyi (Aurelio Kuiru) y mi madre Yianuigiza (Regina Naforo). Si ellos dos no me hubieran enseñado todo este conocimiento yo jamás lo hubiera conocido, entendido.

Estas palabras no son solo por cumplir un requisito de dedicatoria. Cada uno de los conocimientos que este docente comparte con los estudiantes del curso, solo son posibles gracias a ese gran *kirigai* (canasto) que entregó su padre, madre, abuelo, abuelas y muchos ancestros más.

#### **4.3.3. De los propósitos y alcances del compartir los saberes ancestrales indígenas en el espacio universitario: desde la voz de quienes han hecho parte de estos espacios.**

El proceso de UdeA Diversa es solo una semilla de las muchas que pueden seguir germinando en la universidad en la apuesta por la dignificación de los saberes ancestrales, o como algunos autores lo menciona la tarea de la *decolonialidad del poder/saber*; en su camino recorrido de casi 3 años, se ha logrado ampliar acerca de la importancia y los propósitos de compartir los conocimientos de los pueblos originarios, en este objetivo han contribuido cada uno de los que hacen parte de estos espacios ya que a partir de su vivencia y experiencia nos acercan a distintas posibilidades quizás insospechadas.

Uno de los propósitos es el reconocimiento de una de nuestras raíces como pueblos de Abya Yala, puesto que si a quienes nos reconocemos como parte de pueblos originarios, se nos hace necesario reconectarnos y reconocer nuestras raíces, debido a que la imposición de otra lengua, otra espiritualidad, otra identidad, llevó a que muchos sintieran desprecio por lo propio, siendo este “ el instrumento más poderoso de la opresión” (Tubino, 2002), cuanto más, se hace necesario que quienes no reconocen como parte de estos pueblos originarios tengan la oportunidad de reconocer estas raíces, sus conocimientos, sus problemáticas y lo aportes que desde su cosmovisión pueden hacer a la construcción de una sociedad más armoniosa y justa. Este propósito se



corresponde con lo que a algunas estudiantes y mencionan que les motiva a estar en estos espacios y también con el sentir de quienes comparten estos conocimientos:

(...) la intención que tengo a través de la lengua es volver a la memoria, a las raíces al vientre a la identidad (Docente del curso Êbêra Chamí, entrevista, mayo de 2019).

(...) desde el comienzo sentí mucha emoción por que al menos yo personalmente he tenido como un vacío muy grande lo que se de mí, porque sé que mi abuela materna vivió en un resguardo indígena, pero hasta ahí llegaba mi información (Estudiante del curso Minika, entrevista individual, mayo 2019).

(...) a mí me gusta es nuestra cultura, lo que nosotros somos, me gusta lo que hay acá y quiero saber lo que hay acá, conocer más de nuestro propio territorio (...) por medio de la cultura y por medio de su lenguaje aprendemos todo lo que ellos son y también lo hacen pensar a uno, no solo en lo de uno, sino que uno también hace parte de ellos, hace parte de cada una de las personas que estuvieron aquí antes (Estudiante del curso Êbêra Chamí, entrevista individual, abril de 2019).

La razón también que me movilizó a meterme en este curso fue justamente que una todo el tiempo está esperando a conocer lo de afuera y pocas veces como lo de adentro, entonces yo si tengo como una apuesta por el pensamiento decolonial (..) también en eso que me mueve más las vibras, que el inglés o el francés o el italiano pues que son lenguas que todo el mundo quiere estudiar cierto , pero pocas veces la gente se interesa por lo que hay acá, pocas veces la gente sabe que constantemente se están muriendo las lenguas originarias no solamente de Colombia sino de Latinoamérica, que son pueblos que todo el tiempo están en resistencia, por no desaparecer (Estudiante del curso Êbêra Chamí, entrevista grupal, abril de 2019).

Evidentemente es cada uno de los fragmentos de estas entrevistas hay una búsqueda o interés por lo de este territorio, por una historia y unos saberes tan cercanos geográficamente, pero tan lejanos de nuestros cuerpos, de nuestras vivencias, de nuestros espacios de socialización, la familia, la escuela, el trabajo entre otros. Podríamos decir entonces, que espacios como estos permiten además hermanarnos como sociedad, como humanidad, más allá de nuestro color de piel, de nuestro lugar de nacimiento.

Otro propósito, es que cada uno de los conocimientos que se comparten toque las fibras del cuerpo físico, pero también su ser, el propósito aquí no es atiborrar de cuanta información sea posible, sino más bien *llevar este conocimiento a los corazones, sembrar la palabra en el corazón*. El profesor Selnich vivas en uno de nuestros círculos de palabra compartía que:

El acercamiento a las lenguas ancestrales no implica la comprensión de la lengua como si fuera un objeto, medible, cuantificable, sino que la lengua llegue a nuestro cuerpo a nuestro ser y nos permita entender problemas diversos, de la política. de la sociedad, del derecho de la medicina, etc. (Círculo de palabra, junio de 2019)

Bajo esta visión los conocimientos no se adquieren simplemente, sino que estos se encarnan, se viven, se sienten, se cantan, se danzan, se pintan se tejen, es por eso que los conocimientos también tienen otros ciclos o tiempos como el espiral y lugares físicos privilegiados como el corazón, el estómago o vientre. Cuando estos saberes se viven, y se sienten de esta manera, es posible que puedan contribuir a muchas otras dimensiones de la vida como: la personal-espiritual, familiar y de formación o quehacer profesional, entre otros.

Figura 7. Encuentro intercursos Lengua y Cultura Ancestrales.



Fuente: Archivo UdeA Diversa, 2018.

***Con relación a lo personal-espiritual, o familiar.***

Identificamos, que para muchas personas el compartir estos espacios de saberes ancestrales, les devuelve de alguna manera esa conexión con su ser y aquellos que le rodean, les permite cuestionar sus prácticas cotidianas o de modo de vivir la vida, les comparte una visión de hermandad que incluso restablece modos de relación en familia. Una estudiante que hace parte de los cursos menciona, “desde el primer día ha sido algo que me ha llenado el corazón, yo llego a esta clase y siento que es el respiro de la semana, siento que es el espacio en el que estoy, porque yo decido estar” (Estudiante curso Êbêra Chamí, entrevista individual, abril de 2019). Otras personas que han hecho parte del proceso del Curso de Pensamiento Ancestral Indígena relatan: “este espacio me ha conectado más con mi familia”, “este curso me cambió la forma de vivir la vida”, “me

enseñó a asumir una posición de respeto por la naturaleza” (Proceso de valoración del curso de Pensamiento Ancestral Indígena, junio 2019).

***Con relación a la formación o quehacer profesional.***

Esta dimensión expresa cómo a partir de los espacios de formación que se comparten desde el pensamiento ancestral indígena, no solo han acercado a los participantes a una población diversa por sus prácticas culturales, sino también a su diversidad epistémica es decir sus modos sentir, conocer y entender, la realidad que les atañe como pueblos originarios. Aquí los estudiantes que pertenecen a diferentes disciplinas, encuentran aportes o crean nuevas interpretaciones, desde los saberes ancestrales que quizás nunca habían escuchado ni investigado en su campo disciplinar tanto en la etapa formativa como la de su labor profesional. Algunos estudiantes y egresados expresan:

“estudié biología por cinco años y nunca se me había compartido que para las comunidades ancestrales todos los seres tienen vida, incluso aquellos que consideramos inertes (...) muchos nos inclinamos por ejemplo por el conocimiento de la diversidad biótica, y desconocemos que piensan las comunidades del tipo de acercamiento que nosotros estamos acostumbrados a hacer, por ejemplo, quienes se interesan en la botánica desconocen que muchas comunidades para entrar a un lugar como la selva u otro ecosistema, piden permiso a los espíritus de ese territorio, de esas plantas” (Proceso de cierre de cursos de Pensamiento ancestral Indígena, julio de 2018).

Este tipo de acercamiento a otras formas de relacionamiento con la tierra, con los demás seres que habitan en ella, el reconocimiento desde cada cultura de seres o elementos sagrados, los cantos, las historias de origen, y todas estas formas otras de educar, de explicar la realidad, para muchos estudiantes se convierten en conocimientos que enriquecen su campo disciplinar y por ende también su quehacer profesional.

Mi intervención va básicamente desde lo que hago (...) yo siento que la universidad al abrir estas puertas y generar estos espacios, está enriqueciendo mucho nuestras vidas y que está en cada uno de nosotros pues multiplica eso, cómo podemos tejer la academia y todo este recorrido espiritual de nuestros pueblos al mismo tiempo, pues yo soy biólogo estudié biología y en este momento soy educador ambiental y básicamente mi función es inspirar a los niños con la naturaleza y esto me ha regalado mil y una herramientas para poder hacer eso, hablarles un poco de cuál debería ser la lengua de aquí, saludarles en esa lengua, enseñarles un canto sensibilizarlos al respecto, (...) la semana pasada hablamos mucho en este lugar del jardín botánico de la siembra y su relación con los astros y la luna y eso es un conocimiento que esta super vigente pero que en la academia pocas veces nos hemos puesto a mirar concienzudamente. (Estudiante, que ha pasado por el proceso de compartir de la lengua Ye'pá ma'sã, Êbêra Chamí y actualmente Mînika, círculo de palabra, en el marco de la celebración de lenguas nativas, marzo de 2019).

Yo no tengo ninguna prevención es más por ejemplo el inglés también me gusta mucho, también me gusta que las niñas lo conozcan -mis estudiantes-, pero también quiero que conozcan otras cosas, es decir si uno les menciona la palabra indígena, nunca lo asocian con una persona cercana, ni siquiera con un colombiano pues siempre tienen la imagen del indígena de la plumita y taparrabo como el que le venden a uno, (...) lo pensé mucho desde el principio que para que mis estudiantes conocieran otras cosas yo las tenía que conocer primero y para que esto suceda yo lo debo conocer o acercarse primero (Estudiante del curso de Êbêra Chamí, docente de escuela primaria, entrevista grupal, abril de 2019).

(...) yo soy antropólogo de aquí de la universidad de Antioquia yo creo que haber estado en este espacio (...) me ha dado mucho de cómo me acerco a los pueblos, pues uno como

antropólogo estudia llega y lo que normalmente hace es casi que subjetivar los pueblos, uno los construye, les da significados a las prácticas que ellos hacen, (...) yo trabajo con campesinos con comerciantes etcétera y hay otra forma de acercarse de trabajar con otros pueblos, sin necesidad de reconstruirlos a mi manera o subjetivarlos y decir que ellos se comportan así; yo también he trabajado la parte osteológica, también la parte de exhumación de cementerios y creo que hay otro contacto distinto al hueso, uno ya ve el hueso de otra manera, no en su morfología sino también el sentir a través del hueso, leer una cultura a través del hueso, leer qué significa morir atravesado por un machete en un contexto de violencia, entonces creo uno que en la academia hace falta también esa parte como mostrarle a uno otras formas de leer, otras formas de entender, de incursionar en otros pueblos. Haber estado acá incluso me ha llevado a algunos problemas éticos de mi carrera, pensar por ejemplo hasta qué punto nosotros vamos a ayudar a las multinacionales, a expropiar los territorios, entonces creo que acá hay un sentir distinto que hace falta en la parte de la ciencia de esa ciencia industrializada que nos lleva a crear profesionales que salgan y que salgan como si fuera la universidad una empresa que saca un producto constantemente (Estudiante del curso *Minka*, círculo de palabra, en el marco de la celebración de lenguas nativas, marzo de 2019).

Es importante reconocer desde estas voces, cómo el saber de los pueblos ancestrales puede ampliar los marcos de comprensión de los fenómenos naturales o sociales estudiados en las distintas disciplinas, por otro lado destacar el papel voluntario que asumen quienes han recibido estos saberes y es el de orientar a partir de ellos o compartir con otros, es decir que estos conocimientos circulan otros lugares en la universidad y fuera de la universidad, es como si quienes reciben fueran “polinizadores” de múltiples conocimientos los cuales permiten fecundar nuevos frutos y semillas.

Estas posibilidades de “sembrar la palabra en otros corazones” (Estudiantes del curso de pensamiento Indígena, círculo de palabra en de la celebración de lenguas nativas, marzo de 2019), eliminar los malos imaginarios de los pueblos indígenas, comprometerse con el rescate de las lenguas y culturas ancestrales, la dignificación de los conocimientos ancestrales y transformar la visión eurocéntrica de entender la educación entre otros; deben ser entendidas fundamentalmente desde esos lugares, lugares posibles para la transformación, el desacomodamiento, la proposición continua a partir del saber local, sólo de esta manera puede ser vista como una apuesta por educaciones otras, educación para la vida, para el tejido de hermandad entre los pueblos, y no para la visión “utilitarista del desarrollo y del capital humano” (Olivera, 2014, pág. 193), visión que incluso puede tener como objetivo funcionalizar o poner los saberes ancestrales al servicio de la preparación de mano de obra mayormente cualificada para el mercado laboral, pues desde su discurso los resultados cuantificables de la educación se miden en términos de “aumento de la «empleabilidad»” (Olivera, 2014, pág. 183), reduciendo la función social de la educación esencialmente al desarrollo económico.

#### **4.4. Tensiones y retos a partir de lo caminado desde UdeA diversa en relación con el compartir de saberes desde el pensamiento ancestral indígena**

No tendría sentido hablar solo de lo bueno o de lo valioso que ha sido para quienes participan de los espacios de formación propiciados desde UdeA Diversa desde el pensamiento indígena, por esta razón, este apartado pretende dar cuenta de las tensiones y retos que conlleva que una apuesta como esta se esté gestando en la universidad.

El primero reto corresponde al contexto, es decir a que estos espacios se hayan institucionalizado o hagan parte formal de la universidad, frente a ello quisiera mencionar algunas generalidades sobre lo que este proceso implica según lo que logro interpretar de la experiencia recogida. Primero, que el hecho de que hoy se den estos espacios en la universidad quiere decir

que la necesidad de estos, ha sido puesta en la agenda de la universidad por distintos actores -como se amplía en un apartado anterior-; segundo, que para la concreción de esta necesidad, se produjo una propuesta concreta la cual logró gestionar la designación de unos recursos económicos para su desarrollo; tercero, que se requiere una coordinación o equipo designe y ejecute los “recursos” humanos, físicos, financieros y tecnológicos indicados en la propuesta para su desarrollo; y cuarto que estos espacios de formación cumplen unos requisitos en términos académicos y administrativos para su desarrollo. Así podría entenderse desde lo formal, el cómo ha sido el proceso de institucionalización de estos espacios en el marco de UdeA Diversa componente que hoy hace parte de Plan de Acción Institucional; de aquí derivan muchos de los otros retos o lugares de tensión que reconocemos a continuación.

Uno de los primeros retos para UdeA Diversa, es la *participación ampliada* de los indígenas estudiantes, en la proyección, ejecución y evaluación de los espacios propiciados desde el pensamiento ancestral indígena. Si bien la propuesta que logra concretarse desde 2016, materializa muchos de los sueños que en su momento manifestamos algunos indígenas estudiantes, lo que se logra evidenciar a lo largo del proceso, es un constante reto para quienes lideramos el proceso, es decir para quienes constituyen el equipo de trabajo, lograr la participación ampliada de indígenas estudiantes no solo en la proyección, sino también en los espacios de formación que se desarrollan y por supuesto también en la evaluación de estos. Aquí debe quedar claro que el reto no es la participación en sí, o cualquier tipo de participación sino la *participación ampliada*; y es un reto porque para universidad puede no ser necesaria la participación ampliada, puesto que reconoce en la propuesta que: el proceso de consulta y acompañamiento se hizo al principio, que de alguna manera el equipo de trabajo a lo largo del proceso sigue teniendo contacto con algunos de los que pertenecen a los colectivos, que los docentes de estos espacios son indígenas, que en el equipo



base también cuenta con una persona indígena y que algunos de los profesores que acompañan este proceso tienen reconocida trayectoria con relación a ejercicios de investigación desde el pensamiento indígena; sin embargo, no es así para quienes están por fuera del equipo de trabajo, así lo evidencia una estudiante indígena que conoce de alguna manera el proceso que se lleva a cabo, que ha visitado incluso algunos espacios de los cursos:

Yo me centro desde Cátedras UdeA Diversa con el curso de pensamiento indígena y de lenguas, que pasa con Cátedras UdeA Diversa allí, ¡de diversa no tiene nada!, en realidad es un programa que lo está manejando el coordinador y el yo no sé quién y el yo no sé quién y no sé dónde (...) los únicos beneficiarios son ellos quienes mueven la gente que asiste, la gente que dicta esos cursos y ya, ósea eso se queda allí, eso no trasciende más, ¿Por qué?, porque en ningún momento se ha tomado la palabra de decir vea, no sé, lo que yo le decía al coordinador el otra vez, hagamos esto para llamar a la gente, a los compañeros indígenas; el hecho de que hayan estos cursos no quiere decir que nos estén reconociendo y que nos den un lugar a los indígenas en la Universidad de Antioquia, es mas todo puede existir, *pero sin la participación de los compañeros indígenas no hay nada, allí es algo de ellos, yo no siento que sea de nosotros*, incluso me parece una falta de respeto, así tengan el permiso de un mayor, así hayan hecho una siembra en chagra, ¿ porque?, porque si en cada curso que se va a dar hicieran esa apertura dijeran vea cabildo indígena universitario, ¡ni siquiera cabildo! sino indígenas universitarios de las diferentes comunidades , llevamos este proceso, vamos a hacer esto cada semestre, ¡no sé!, me refiero estar más pegados de algo, *de las bases*, pero no, eso es como ¡venga llegue al curso y ya! y a mí eso no me gusta, son como muy pachas, no es que mejor dicho no, a mí eso me revuelve todo y peor cuando uno encuentra como dificultades en los espacios. Entonces no sé yo no estoy ni a favor, ni en contra, solamente sé que es un espacio que se da en la universidad

y yo creo que ese espacio se lo puede aprovechar de una mejor manera. Siempre están los mismos, se reúnen los mismos y los mismos, obviamente son los que trabajan, los que proponen, pero *porque no buscar unas dinámicas que (...) reúnan muchos indígenas, que reunamos no se unos 500, eso sí es UdeA diversa, ¡aquí tenemos presente los compañeros y abanderan!* Por qué UdeA Diversa no dice vea compañeros para la marcha, qué está pasando ahorita en cauca con todos los asesinatos que se han venido dando en el cauca , ¿UdeA Diversa se ha aparecido allí con los indios?, o decir vea cabildo o algo ¡NO!, a UdeA Diversa le interesa los curos y la gente que se matricule y ya y nada más, yo no le veo algo positivo a UdeA Diversa que beneficie a todos los indígenas, porque ese pensamiento y lo de lenguas , allí es como si estuvieran hablando por todos y eso no encierra todos los indígenas que habitamos en el campus universitario (Mujer Indígena estudiante, noviembre de 2019).

A partir de lo relatado por la estudiante es posible interpretar varios asuntos o múltiples lecturas, sin embargo, quiero destacar el tema del que venía hablando la *participación ampliada*, pues en este relato, aunque se reconocen los espacios de formación, estos pueden no ser legitimados o validados en tanto que no se evidencia la participación ampliada de indígenas estudiantes y se concibe que la propuesta de estos espacios puede mejorar si se considera este aspecto.

Esta propuesta me llevó a inferir algunos efectos de la no *participación ampliada* de indígenas estudiantes en estos procesos mencionados anteriormente, entre ellos: el desconocimiento de cómo se originaron estos espacios; desconocimiento de cómo se puede ser parte decisoria como indígena estudiante de asuntos que tienen que ver con nuestra la formación; la imposibilidad de que nuevas personas se vinculen al equipo de trabajo, a los espacios de proyección, desarrollo y evaluación de los espacios que se dan desde el pensamiento indígena; que los indígenas estudiantes no sientan apropiación por estos espacios. Frente a ello considero que es un tema que aunque puede tener

múltiples interpretaciones, no se puede pasar por alto, pues es evidente que a medida que los espacios se vuelven institucionales tienden a concentrarse en el quehacer y allí, quienes dirigen tienen mayor protagonismo y reconocimiento y en esa medida, aunque en el discurso pueda decirse que es una propuesta que recoge la iniciativa de los colectivos, que teje con ellos, en la práctica se empieza a restringir las *garantías de participación ampliada*, incluso puede llegar a prescindir de esta participación.

De otro lado estas palabras me llevaron a pensar en el proceso organizativo de nosotros como indígenas estudiantes en el contexto de la universidad a quienes también nos asiste la tarea política de incidir en lo que nos atañe como indígenas estudiantes y frente a esto encuentro aún retos, puesto que se espera que la universidad lo haga sola, o que sea en este caso UdeA Diversa quien convoque a la participación ampliada, sin embargo, la experiencia ha demostrado que es un trabajo conjunto. En esta misma línea otra compañera indígena menciona:

yo siento que muchas de esas iniciativas deberían partir de nosotros mismos, buscar esos espacios, nosotros como indígenas, porque nosotros somos los que vemos como la necesidad de tener esa libertad de expresarnos (...) generar propuestas también, partir desde nosotros, porque quien puede hablar de algo que es de indígenas sino nosotros mismos, cómo vamos a esperar que el otro vea, él puede ver las necesidades, pero yo creo que los que accionan en sí somos nosotros, porque somos los principales que deberíamos abanderar esos procesos, porque si no el otro no va llegar a preguntarle qué le hace falta si uno no toma la iniciativa (...) Entonces sería, una, desde nosotros, y otra también desde lo administrativo. (Entrevista individual, abril de 2019)

Bajo estos postulados entonces, el reto además consiste en un trabajo conjunto entre personas vinculadas directamente con UdeA Diversa e indígenas estudiantes para buscar estrategias de

participación ampliada constante, incluso con los territorios, lo cual pueda posibilitar puentes de comunicación directa con los entes directivos de estos asuntos en la universidad y posibilitar la sostenibilidad incluso en el tiempo de espacios de formación como estos, dado que si los indígenas estudiantes sentimos como nuestros estos espacios, también habría permanentemente una base ampliada que demande y defienda estos espacios, en caso de que no exista voluntad política o recursos por parte de la universidad.

Otro de los retos identificados en este ejercicio de análisis tiene que ver la tensión que existe entre los indígenas que no están de acuerdo con que se compartan los conocimientos ancestrales con personas no indígenas, y quienes ven en ello posibilidades de hermanamiento entre las culturas. Frente a esta tensión encontramos:

Uno asunto que me da mucho miedo es que la gente de mi territorio, lleguen a la universidad y vean este curso de la manera como los abuelos vivieron o vieron a los colonos, de que nos van a robar la tierra, nos van a robar. Pues muchos dicen “que quizás ellos -los no indígenas- aprenderán y se van a creer que son Êbêra y pues no porque no lo llevan en la sangre” y escuchar eso duele, porque no se toma el momento para escuchar y comprender lo que está sucediendo. (...) ir a la memoria para reconocer ese principio de compartir y poder sanar ese miedo de que aún nos van a seguir robando, quitando o que a ellos no, porque no tienen la sangre y realmente podamos abrirnos a saber, porque compartimos este saber, entender que somos hijos de la misma madre y acá estamos para cuidarla pero si el trabajo es sólo va a ser de los Êbêra, que pasa con el resto de la humanidad, van a seguir explotando la tierra, produciendo y ya, nos hacemos daño a nosotros mismos y pues no somos conscientes de nuestras propias palabras y poder conocer y abrir (Docente del curso Êbêra Chamí, entrevista mayo de 2019).

A veces se da como esa apatía que el otro aprenda lo que es de uno, pero en mi caso a mi si me gustaría que los otros aprendan porque desde allí se da el reconocimiento de la otra persona (...) de las otras comunidades, pues a veces las personas hablan desde el desconocimiento y nos han tratado de muchas cosas, pero cuando el otro quiere conocer y se adentra más, desde ahí es que se da como el respeto (...) entonces yo sí creo que se puede, que debería ser abierto, pues si nosotros nos negamos a que el otro sepa lo que nosotros somos, talvez siempre van a existir esos estereotipos y esas cosas de discriminación o racismo (...) claro está que solo hasta cierto punto, no todo, porque hay veces que de pronto ellos, o mejor dicho puede ser que no estemos sintiendo lo mismo (Mujer indígena estudiante, abril de 2019).

Me preocupa que ya no podamos hablar en privado, por ejemplo, hemos escuchado de un caso que llegó un soldado y hablaba Êbêra y prácticamente la comunidad ya no podía hablar privado, lo usaban para espiar lo que la comunidad hablaba en reunión, entonces eso sería peligroso que alguien lo use no para ayudar sino para mal (Mujer indígena, conversación junio de 2019).

En la opiniones a favor o en contra de que se comparta los conocimientos ancestrales para los no indígenas existe algo común y tienen que ver con el propósito o el uso que le dan quienes aprenden a estos conocimientos, unos piensan en resguardar los saberes pues aún no se ha sanado esa relación con el no indígena, hay profunda desconfianza, además, porque no es solo una cosa de la época colonial que le recuerda a los pueblos ancestrales su avasallamiento por el kapunia alijuna, squená (la hormiga invasora, el forastero el que no es de aquí, el blanco, el no indígena), sino que también es parte de malas intenciones del presente como por ejemplo la patente del yagé en 1984 que usurpó el conocimiento ancestral de los pueblos con fines comerciales, como lo han hecho o intentado hacer marcas comerciales como Nike, o el conocimiento de los procesos organizativos para gestar desde el estado divisiones entre los pueblos, solo por mencionar algunas.

Es decir que no es “esencialismo indígena”, sino que hay corazones que aún no están dispuestos a escuchar para hacer bien y el conocimiento si bien puede servir para todos esos propósitos que aquí se han mencionado, también pueden ser susceptible de malas intenciones peligrosas para los pueblos ancestrales. Por consiguiente estos espacios desde el pensamiento indígena que se ofrecen en la universidad también deben estar atentos del *¿para qué?* se comparten estos saberes, y desde allí tender puentes de restablecimiento de la confianza entre las culturas, para este propósito las comunidades en territorio, los indígenas deben conocer los espacios que compartimos y también la palabra y vivencia de quienes se les ha compartido, también de los nuevos caminos, tejidos o hilos que es posible trenzar a partir del compartir los conocimientos ancestrales indígenas. Por ejemplo, compartir las visiones que tienen algunos estudiantes con relación al compromiso que se asume cuando se le comparten los saberes, donde incluso algunos se asumen como aliados en la lucha de que llevan a cabo los pueblos originarios.

Para mí lo primero y fundamental es acercarse a estos espacios desde el respeto si uno no es parte de una cultura uno debe entender esas reservas que pueden tener las comunidades de compartir sus conocimientos debemos entender que es algo muy valioso y que uno están recibiendo estas puertas no se abren en cualquier espacio (...)el compromiso que yo he tomado desde que estoy aquí es también ser parte de unos espacios de concientización estar informados más sobre lo que pasa en este país como en otro lugares con las situaciones de las comunidades apoyar las protestas ver lo que están exigiendo entender que se debe impulsar por una sociedad más justa y que uno desde estos espacios también puede ser parte de esos movimientos porque para mí el compromiso es actuar (Estudiante del curso Êbêra Chamí, entrevista individual, abril de 2019).

Otra de los retos corresponde a UdeA Diversa como componente quien tienen un cúmulo de saberes, prácticas, debates, experiencias y reflexiones en torno a la diversidad epistémica y la educación inclusiva. Esta trayectoria le permite tener reconocimiento institucional interno y externo como proceso que lidera los espacios de formación en la universidad con relación a la diversidad epistémica, en este caso los compartidos desde el pensamiento ancestral indígena; de este modo el reto constante consiste en dar reconocimiento y prioridad a la construcción colectiva y al trabajo conjunto y constante con las comunidades de base de la universidad, pues como lo mencionamos anteriormente, los conocimientos ancestrales indígenas tienen autorías colectivas, porque vienen del colectivo, y en este espacio de la universidad se quiere compartir en y para el colectivo.

Otro de los retos para UdeA Diversa, es que pueda seguir tendiendo puentes el marco institucional sin perder la esencia fundante de sus procesos, un compañero hacía una analogía entre su proceso y lo que piensa como reto para UdeA Diversa “en mi caso me ilusiono mucho de querer transformar (...) uno siempre llega con una carga emotiva de querer hacer, pero uno termina reduciéndose a un tecnicismo tan tremendo que olvida la esencia, la práctica social crítica que uno quería hacer, terminamos encasillados” (Estudiante indígena, noviembre de 2019). Esta palabra nos lleva a reflexionar en que es necesario ir más allá de los indicadores cuantitativos, los cuales en muchas ocasiones solo contribuyen a la lista de verificación de asuntos de cumplimiento de indicadores mayores como la inclusión. El reto que anotamos aquí es la concepción constante de que los espacios compartidos desde el pensamiento ancestral indígena tienen la oportunidad de transformar en el espacio de educación superior a partir del día a día es decir del desarrollo puntual de estos, no obstante estos espacios no son un asunto acabado ó estático, de este modo el día a día, implica también posibilitar reflexionar constante sobre la esencia de estos espacios, sobre las

oportunidades y retos , y sobre la posibilidad de que estos espacios fecunden otros lugares como las unidades académicas y administrativas, además que hagan parte los ejes misionales de la universidad (docencia , investigación y extensión). Investigaciones anteriores también han puesto algunas propuestas en esta vía:

sería indispensable pensarse en la formulación y “creación de cátedras de reconocimiento ancestral indígena obligatoria para todos los estudiantes matriculados, como homologación a los prerrequisitos o materias complementarias, para acceder al grado profesional”, (II Minga Indígenas Estudiantes, 2013), además que dicho reconocimiento de conocimientos ancestrales, integre a la sabiduría de los mayores, quienes se pueden invitar a hablar por sí mismos en las aulas de clase, sin necesidad de títulos educativos (Cartagena, Quinto, Domicó, & Cuchillo, 2014, págs. 51-52).

Este reto visualiza entonces lugares de incidencia mayores los cuales aluden a la universidad en su conjunto, en este marco presento otro de retos o apuestas para UdeA Diversa; lograr que los espacios de formación dados en este momento no se queden solo como cursos de extensión, sino que paulatinamente puedan hacer ser parte del currículo de distintas programas de pregrado y que además se creen nuevas propuestas inspiradas en lo que se viene haciendo desde UdeA Diversa, frente a ello los estudiantes consideran:

Abrir espacios a otros tipos de fortalecimiento desde el pensamiento indígena para los mismos indígenas estudiantes, por ejemplo, hay otros campos no solo la lengua, sino también espacios políticos u otros cursos (...) entonces yo pienso que si la universidad o mi facultad se enfocara también en mirar toda esa variedad de proyectos o cursos que se pueden realizar dentro de la facultad sería bueno porque hay muchos estudiantes indígenas, afros, que también pueden tomar muchos cursos desde ahí” (Mujer indígena estudiante de ingeniería, abril de 2019).



Para mí lograr que espacios como estos sean parte del pensum sería un sueño absoluto, hay tanto que aprender, es que nosotros en esta era moderna no nos damos cuenta que lo que se supone que son los descubrimientos que estamos teniendo ahora son conocimientos milenarios, (...) en la ingeniería, en los alimentos, en la traducción, en la educación, todos esos conocimientos estaban ahí, conocimientos (...) que se han perdido con el tiempo y en esta academia occidental no se tiene en cuenta, para mí no se eso sería espectacular, increíble (Estudiante del curso Êbêra Chamí y de Traducción, entrevista individual, abril de 2019).

Este proceso de curricularización de los espacios de formación es un reto en tanto que, requiere de unos procedimientos académicos y administrativos y solo en la medida que se tengan más insumos de caracterización sobre lo caminado en estos procesos, en la medida que los colectivos organizados sientan mayor apropiación, habrá mayores posibilidades de nuevas propuestas para la universidad.

#### **4.5. Para seguir caminando en la tarea interculturalizar la universidad de Antioquia**

Si la interculturalidad y la decolonialidad son posibles hoy, su posibilidad descansa no en una existencia sustantiva -como realidad, condición o estado fijo, tangible y medible-, sino en su verbalidad. Es decir, en los procesos de interculturalizar y de(s)colonizar que toman aliento, fuerza y razón desde abajo -desde “los abajos”- juntando y correlacionado los gritos, agrietando los muros, sembrando esperanzas y cultivando maneras-otras (inter-culturales, inter-epistémicas, inter-relacionales y decoloniales) de ser, saber, sentir, pensar y con-vivir en, desde y con esos territorios de Abya Yala. (Walsh, 2016, pág. 25)

Este último apartado quiere recoger algunas ideas fuerza, de lo que hemos encontrado en este ejercicio de reflexionar, con relación a los espacios de formación propuesto desde el

pensamiento ancestral indígena, en el marco de UdeA Diversa y desde allí orientar el camino en la tarea de interculturalizar la Universidad.

Primero mencionar que la Universidad de Antioquia es una universidad convencional, entendida en las investigaciones de (Mato, y otros, 2015) cómo aquellas universidades y otros tipos de instituciones de educación superior que no han sido diseñadas para responder a demandas o propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes. No obstante, en el seno de ella surgen propuestas otras de educación, entre ellas los espacios generados desde el pensamiento indígena en el marco de UdeA Diversa, los cuales pueden ser entendidos como grietas al modelo tradicional o la visión eurocéntrica de entender el conocimiento, puede entenderse como una propuesta contrahegemónica al visión utilitarista del desarrollo y del capital humano sobre la educación, que reduce su propósito o función esencialmente al “desarrollo económico”.

De este modo, todos los actores que impulsan acciones en este sentido dentro de la universidad, deben tener en cuenta que estas apuestas se construyen desde abajo, es decir *con*, y ese *con*, implica tener participación activa y ampliada constante y ese desde abajo implica estar alerta a cuando dinámicas desde arriba quiera cooptar o funcionalizar lo que se hace, al servicio de intereses particulares. Por tal razón sigue latente la idea de que.

(...) es este el momento para sembrar semillas de vida en las universidades, con pensamientos y acciones distintas que comprendan las denuncias de las luchas sociales indígenas, y comiencen a convertir las aulas de clase en escenarios pedagógicos para la vida, la afectividad, la comunitariedad, la solidaridad, escenarios donde los conocimientos y las comunidades ancestrales comiencen a tener voz propia, pero para ello se debe empezar a desobedecer epistemológicamente, tanto docentes y estudiantes, indígenas y no indígenas,

debemos empezar a pensar desde el corazón, finalmente “la ciencia después de todo es nuestra propia creación”. (Cartagena, Quinto, Domicó, & Cuchillo, 2014, pág. 49)

En términos generales, de las voces recogidas de quienes han participado de los espacios de formación desde el pensamiento indígena, podemos encontrar múltiples propósitos a los cuales ha contribuido estos espacios, los cuales dan fuerza para considerar pertinente el trabajo que se viene haciendo, y muchas de las voces aquí expuestas coinciden en reconocer que es necesario que estos conocimientos hagan parte del pensum de medicina, de educación, de economía, de ciencias políticas, en fin de casi todos los pregrados de la universidad, conservando su experiencia transformadora de retomar las metodologías de los pueblos originarios para el aprendizaje de estos conocimientos.

Con lo relacionado a los indígenas estudiantes, es necesario pensar en mayores garantías de participación y de incidencia, sin embargo no solo corresponde a que sean impulsadas desde la universidad, sino también que los indígenas estudiantes tengamos mayor conciencia de los espacios de incidencia en nuestro contexto universitario, que tengamos un papel más activo frente a las políticas institucionales con relación a nuestra formación y otras dinámicas que nuestro paso por la universidad y que desde allí podamos dar “directrices u orientación” del que hacer en estos asuntos “ pues a veces es solo convicción personal, pero las bases no están sintiendo, pensando” (Estudiante indígena, noviembre de 2019).

Un último asunto interesante en este ejercicio es el tema ético de todo conocimiento, en este ejercicio se pudo evidenciar que la responsabilidad no solo recae sobre quien recibe los conocimientos y tiene una apuesta ética del *¿para qué?* de estos conocimientos, sino también en el propósito de quien comparte, por esta razón, los conocimientos que se comparten desde el pensamiento indígena, más que ser racionalizados, requieren ser corazonados, sentidos,

experimentados, pero además compartidos para el crecimiento colectivo, para el hermanamiento entre pueblos y culturas, para el restablecimiento de la confianza entre culturas, para la dignificación real de los saberes ancestrales. Es decir que los conocimientos ancestrales no solo son hoy, sólo para los pueblos indígenas, en esa queremos retomar el consejo de profesor Abadio Green.

Creemos que la certeza de existir como pueblos, dentro de unas décadas, depende de la alianza que podamos hacer con aquellos que nos comprendan con el corazón, con los investigadores, con ustedes. Depende de la fuerza que logremos construir para actuar y ser reconocidos como sujetos políticos, como pueblos. Depende de la comprensión y la tarea que tengamos y emprendamos — nosotros y nuestros amigos, ustedes—, para restituirle a la madre naturaleza el equilibrio que le hemos quitado y que sólo se logra si defendemos nuestra territorialidad, porque defender la territorialidad, defender el ecosistema de un pueblo indígena no es problema de los pueblos indígenas, sino es problema de Colombia, es problema de todos (Citado en Cartagena, Quinto, Domicó, & Cuchillo, 2014, págs. 48-49)

## Referencias Bibliográficas

- Bolaños, G. (2012). Motivando la memoria para reconstruir la historia educativa de los pueblos indígenas del Cauca. En <<*Nuestra vida ha sido nuestra lucha*>> *Resistencia y memoria en el Cauca indígena* (págs. 235-274). Colombia: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM). (2010). *Estatutos (Documento inédito)*.
- Cartagena, M., Quinto, C., Domicó, N., & Cuchillo, S. (2014). *Informe final proyecto conocimientos y reconocimientos: análisis sobre procesos de construcciones identitarias de indígenas estudiantes en la Universidad de Antioquia, en medio de la relación del conocimiento científico y los conocimientos ancestrales*. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Grupo de investigación DIVERSER semillero DIVERSER , Medellín. Recuperado el 20 de Abril de 2019, de <http://hdl.handle.net/123456789/283>
- Castillo, E., & Caicedo, J. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*. Buenos Aires: Colección Libros Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE 22. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Castillo, E., & Caicedo, J. A. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *NÓMADAS*(44), 147-165.
- Colombia Ministerio de Educación Nacional. (s.f). *Atención educativa a grupos étnicos marco normativo*.
- Colombia Ministerio del Interior Nacional. (2014). Decreto 1953 de 2014. Colombia.
- Di RUUTS Projek. (2015). *Presentación Di RUUTS Projek (Tomado de página oficial Red social)*.
- Estudiante del curso Êbêra Chamí. (s.f.). *Entrevista individual*. Recuperado el abril de 2019

- Gómez, J. G., & Vivas, S. (2015). *Historias, desaciertos e investigación en Colombia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Green, A. (2006). La Educación desde la Madre Tierra: un compromiso con la humanidad. *Ponencia presentada en el Congreso internacional de educación, investigación y formación docente*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Guapacha, D., Tunubalá, M., Cuchillo, S., Cuaical, W., & Yarza, A. (2018). Historias y memorias del Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM): sembrando lapalabra de resistencia y dulzura para una permanencia desde el buen vivir y la ancestralidad, 2009-2017. *Revista de Educación Inclusiva: Reflexividades Polyphónicas*, 2(2), 105-126. Obtenido de <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/32.pdf>
- Iño, W. (2017). *Epistemología pluralista, investigación y decolonización Aproximaciones al paradigma indígena*. Bolivia: Universidad Mayor de San Andres (UMSA).
- Mato, D., Choque, M., Cuji, L. F., Nascimento, R., Millán, M. F., Curriao, M. M., . . . Santamaría, Á. (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina Contextos y experiencias*. (D. Mato, Ed.) Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero. Recuperado el Marzo de 2019, de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/sa-untref/20171121042125/pdf\\_1285.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/sa-untref/20171121042125/pdf_1285.pdf)
- Morales Mosquera, M. E., Edith Yamile, G. P., & Simanca, P. L. (2012). *Propuesta “Proceso de inclusión de la Diversidad étnica y cultural en la Educación Superior: Reconocimiento y visibilización de la Afrodescendencia en la Universidad de Antioquia” (Documento inédito)*.
- Olivera, I. (2014). ¿Desarrollo o buen vivir? Repensando la función social de la Universidad Intercultural. *ANTHROPOLOGICA, AÑOXXXII(33)*, 179-207.

- ONIC, CRIC, IESALC - UNESCO. (2004). Diagnóstico sobre Educación Superior Indígena en Colombia. Bogotá.
- Ortega, E., Steele, S., González, E., Mena, Á., Morales, M. E., Velásquez, J., . . . Casas, S. (2019). *UBUNTU. Diseño de rutas de formación en gestión curricular desde la educación inclusiva y la diversidad epistémica para las unidades académicas, sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Resultado de la convocatoria de iniciativas de transformación curricular con miras a la permanencia estudiantil (Documento inédito). Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de Docencia, Unidad de Asuntos Curriculares Plan de Fomento a la Calidad.
- Quijano, A. (2000). «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En E. Lander, *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (págs. 201-245). Buenos Aires: CLACSO.
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *La Inflexión decolonial: fuentes conceptos y cuestionamientos*. Popayan: Universidad del Cauca.
- Rodriguez, L. (2018). *La mujer Nasa: agente de resistencia cultural y política en el resguardo indígena de Jambaló (Cauca)*. Tesis de pregrado. Universidad de Antioquia.
- Rojas, A. (2014). *A contraluz tejiendo. Aproximación crítica desde una perspectiva intercultural a otras formas de construir conocimiento*. Medellín: Tesis de Maestría. Universidad de Antioquia.
- Rojas, A., & Castillo, E. (2004). *Educación a los Otros: políticas educativas y diversidad cultural en Colombia*. Popayan: Universidad del Cauca.
- Rojas, A., & Castillo, E. (2005). *Educación a los Otros Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Universidad del Cauca.

- Rojas, A., & Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas ¿interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 11-24.
- Sierra, Z., Rojas Pimienta, A., Bustamante, L., Chepe, C., Gaitan, M. F., Jacanamijoy, E., . . . Ulcué, R. J. (2004). *Voces Indigenas Universitarias: Expectativas vivencias y sueños*. Medellín: Universidad de Antioquia - Grupo DIVERSER, Colciencias, IESALC-UNESCO,OIA -INDEI.
- Tubino, F. (2002). “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más de la discriminación positiva”. *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, 1-28. Obtenido de [https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Entre\\_el\\_multiculturalismo\\_y\\_la\\_interculturalidad.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Entre_el_multiculturalismo_y_la_interculturalidad.pdf)
- UdeADiversa. (2019). *Implementación de Pedagogías del Buen Vivir para la Comunidad Universitaria (Presentación en PowerPoint)*. Medellín.
- Universidad de Antioquia. (2017). *Universidad de Antioquia*. Recuperado el septiembre de 2019, de Universidad de Antioquia, Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027.: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/data-udea/>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 46(XXIV), 39-50.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visao Global. Joacaba*, 15(1-2), 61-74.
- Walsh, C. (2016). ¿Interculturalidad y (De)Colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala.
- Yarza, A. (2016). *Cátedras Udea Diversa: Formación para la Diversidad Epistémica en la Educación Superior*. Propuesta inicial. Documento inédito, Medellín.



- Yarza, A. (2018). *Cátedras UdeA Diversa: formación para la diversidad epistémica en la educación superior*. . Presentación en Power Point, Medellín. Recuperado el abril de 2019, de [http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co/webdisk/catedras\\_udea\\_diversa.pdf](http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co/webdisk/catedras_udea_diversa.pdf)
- Yarza, A., Vivas, S., Pastrana, R., & Osorio, J. (2017). *Informe final: Cátedras UdeaA Diversa. Primer sendero: Co-creación del árbol de Saberes diversos (Documento inédito)*. Medellín.
- Yarza, A., Vivas, S., Steele, S., Cuchillo, S., Pastrana, R., Morales, M. E., . . . Bustamante, J. C. (2018). Cátedras Udea Diversa: Formación para la diversidad epistémica en la educación superior. *Conferencia Latino Americana sobre el abandono en la Educación superior*, 989-996. Obtenido de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2023>