

INCIDENCIAS DE LAS ESTRATEGIAS DE PERMANENCIA EN EL
AUTORRECONOCIMIENTO ENTRE LOS ESTUDIANTES AFRODESCENDIENTES DE
LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD DE
ANTIOQUIA.

YELINETH DEL C. BLANCO BALSEIRO

INFORME DE PRÁCTICA PARA OPTAR AL TÍTULO DE
SOCIÓLOGA

ASESOR

GERARDO VÁSQUEZ ARENAS

DEA EN ESTUDIOS CULTURALES LATINOAMERICANOS

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

MEDELLÍN

2020

Agradecimientos

Agradecimiento especial a mi madre y a mi padre: Cary Luz y Emildio; a ella por ser la persona más fuerte que conozco, por permitirse soñar y permitirme volar, por cada abrazo que me daba antes de volver a partir; a él, que murió abrazado a sus anhelos, su partida fue la fuente de este presente. Gracias a mi hermana Yelena, por sus dibujos que fueron mi más grande compañía; y a Carlos por ser incondicional.

A mis profesores, mi asesor académico y mi asesora de práctica; Gracias a las amistades que acompañaron mi proceso y abrazaron en algún momento la vida conmigo, a Dani, a Yeya a Karen y a Maca. Finalmente Gracias infinitas a mis ancestras y ancestros por su lucha, su resistencia y legado, por permitirme el sendero por el que hoy yo camino.

Resumen

El presente trabajo es el resultado de una práctica académica para optar por el título de socióloga, realizado en la Universidad de Antioquia en el marco del Plan de fomento a la calidad: permanencia estudiantil: iniciativa de acompañamiento a estudiantes de grupos étnicos y de primer ingreso. El objetivo de la práctica fue analizar la incidencia de las estrategias para la permanencia de los estudiantes activos matriculados como afrodescendientes en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, sede Medellín, mediante la noción de autorreconocimiento. El trabajo se presenta en cuatro apartados, en el primero se hace un contexto institucional de la práctica profesional; en el segundo un recorrido por la trayectoria de la iniciativa y mi participación como practicante en la misma; en el tercero un análisis categorial en contraste con el objeto de análisis del proyecto de práctica y; por último, los hallazgos más relevantes que se encontraron.

Palabras claves: Autorreconocimiento, Racismo, Identidad, Afrodescendiente, Permanencia.

Abstract

This work is the result of an academic practice to opt for the title of sociologist, carried out at the University of Antioquia within the framework of the Quality Promotion Plan: student permanence: initiative to support students from ethnic groups and first-time students . The objective of the practice was to analyze the incidence of the strategies for the permanence of active students enrolled as Afro-descendants in the Faculty of Social and Human Sciences of the University of Antioquia, Medellín campus, through the notion of self-recognition. The work is presented in four sections, in the first an institutional context of professional practice is made; in

the second, a journey through the trajectory of the initiative and my participation as a practitioner in it; in the third, a categorical analysis in contrast to the object of analysis of the practice project and; finally, the most relevant findings that were found.

Keywords: Cultural identity , Racial discrimination, Afro-descendants

Tabla de contenido

1. Contexto institucional de la práctica	6
Sobre los recursos CREE	6
Sobre los Planes de Fomento a la Calidad (PFC).....	8
Sobre la creación, trayectoria y mi participación en la iniciativa: Acompañamiento para grupos étnicos	10
2. Lugar de enunciación y metodología.....	18
Sobre quien escribe	18
Enfoque metodológico.....	19
Implementación de las técnicas metodológicas	20
2. Análisis categoriales de la práctica	22
3. Hallazgos relevantes	30
Referencias bibliográficas	35

1. Contexto institucional de la práctica

Sobre los recursos CREE

El Estado colombiano, mediante la Ley 30 de 1992¹, establece que la educación superior es inherente a su finalidad social, buscando el desarrollo de las potencialidades de los sujetos mediante el despliegue de una oferta universal de saberes a través de la autonomía de las universidades, en donde el Estado tiene suprema vigilancia en el desarrollo de éstas.

Con lo anterior cada gobierno de turno, según sus propósitos, implementa estrategias para el impulso de sus responsabilidades sociales, siendo las instituciones de educación superior (en adelante IES) parte de ellas². Dichas estrategias están sujetas a un determinado monto presupuestal que determinará el alcance de las proyecciones fijadas. En consecuencia, con el artículo 20 de la ley 1607 de 2012, el gobierno creó el impuesto sobre la renta para la equidad (CREE) para disponer el aporte al que contribuyen las sociedades y personas jurídicas y asimiladas contribuyentes declarantes del impuesto sobre la renta y complementarios, en beneficio de los trabajadores, la generación de empleo y la inversión social en los términos previstos en dicha ley (Congreso de la República, 2012).

Este se crea en el marco de la expedición de normas en materias tributarias y determina, mediante el artículo 23 de la misma ley, una tarifa del 8% para el impuesto sobre la renta para la equidad (CREE)³, este porcentaje se determinó para ser distribuido del siguiente modo:

¹ Véase ley 30 de diciembre 28 de 1992 https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

² Véase capítulo IV de ley 30 de 1992 https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

³ véase artículo 23 de la ley 16 07 de 2012 <https://docs.supersalud.gov.co/PortalWeb/Juridica/Leves/L1607012.pdf>

[...] se destinará a la financiación de los programas de inversión social orientada prioritariamente a beneficiar a la población usuaria más necesitada, y que estén a cargo del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). [...] Del ocho por ciento (8%) [...] 2.2 puntos se destinarán al ICBF, 1.4 puntos al SENA y 4.4 puntos al Sistema de Seguridad Social en Salud. (Congreso de la república, 2012)

En materia de educación superior sólo el sistema nacional de aprendizaje (SENA) queda con destinación inmediata de los recursos CREE como establecimiento adscrito al ministerio de trabajo. Sin embargo, con fundamento en el párrafo transitorio del artículo 23 de la ley 1607 de 2012 estipula lo siguiente “Para los años 2013, 2014 y 2015 la tarifa del CREE será del nueve (9%). Este punto adicional se aplicará de acuerdo con la distribución que se hará en el párrafo transitorio del siguiente artículo” (congreso de la República 2012). La ley 1739 de 2014 a través del artículo 18 modifica la destinación del CREE de la siguiente manera:

A partir del periodo gravable 2016, del nueve por ciento (9%) de la tarifa del impuesto al que se refiere el inciso 2o del artículo 23 de la presente ley, un punto se distribuirá así: 0.4 punto se destinará a financiar programas de atención a la primera infancia, y 0.6 punto a financiar las instituciones de educación superior públicas, créditos beca a través del Icetex, y mejoramiento de la calidad de la educación superior. Los recursos de que trata este inciso serán presupuestados en la sección del Ministerio de Educación Nacional; el Gobierno nacional reglamentará los criterios para la asignación y distribución de estos recursos. (Congreso de la República, 2014)

Es por ello por lo que en las IES Públicas los proyectos y planes financiados con recursos del CREE se implementarán cuatro (4) años después de la creación de este. Será a partir del 2016 que por medio de las especificaciones impartidas por el ministerio de educación nacional empiezan a destinarse las financiaciones. En concordancia a lo anterior el Ministerio de

Educación Nacional, por medio del decreto 1246 de 2015 en el artículo 3, determina las asignaciones de recursos para educación superior provenientes del CREE, definiéndose en el artículo 2.5.4.3.3 el uso de los recursos de la siguiente forma:

[...] se destinarán a la adquisición, construcción, ampliación , mejoramiento, adecuación, y dotación de infraestructura física, tecnológica y bibliográfica, proyecto de investigación, diseño y adecuación de nueva oferta académica, estrategias de disminución de la deserción , formación de docentes a través de maestría y doctorado y estrategias de regionalización en programas de alta calidad, a través de planes de fomento a la calidad que cada institución determine en el marco de su autonomía universitaria. [...] (Ministerio de educación nacional, 2015).

Sobre los Planes de Fomento a la Calidad (PFC)

Los recursos del CREE fueron asignados mediante la propuesta y visualización de las proyecciones de mejoramientos de la calidad educativa de forma integral hechas por las IES públicas acopladas a las directrices hechas por el ente rector, todo ello reunido y evaluado en los Planes de Fomento a la Calidad (en adelante PFC) siendo estos la concreción para la ejecución de los recursos del CREE. Los PFC se definen, según lo decretado en la ley 1246 de 2015, como:

[...] herramientas de planeación en las que se definen proyectos, metas, indicadores, recursos, fuentes de financiación e instrumentos de seguimiento y control a la ejecución del plan que permitan mejorar las condiciones de calidad de las instituciones de educación superior públicas de acuerdo con sus planes de desarrollo institucional. (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

La universidad de Antioquia presenta, en conjunto con el Plan de Acción Institucional (PAI) 2015-2018 “Hacia una universidad pluralista, transformadora y comprometida con la calidad”, el proyecto Permanencia estudiantil, en el marco del PFC, liderado por la dependencia

de vicerrectoría de docencia. Este proyecto se construye con base en una estrategia previa, *Permanencia con equidad* la cual, con los recursos obtenidos por el CREE, se amplía y se convierte posteriormente en el plan de fomento a la calidad, permanencia estudiantil.

El PFC 2015-2018 define cuatro líneas de inversión: “permanencia con equidad, ampliación de la oferta académica en regiones, formación en lenguas extranjeras y construcción de la sede UdeA en Apartado” (Proyecto CREE: Permanencia estudiantil, 2016, p.2).

Con relación a lo anterior, el Proyecto cree-UdeA 2015-2018: permanencia con equidad (que posteriormente se concreta como Permanencia estudiantil) define como objetivo general lo siguiente, “fortalecer las capacidades institucionales para el fomento de la permanencia y graduación estudiantil de manera oportuna” (Proyecto CREE: Permanencia estudiantil, 2016, p.2). Teniendo como vía de concreción los objetivos de Diseñar e implementar el observatorio institucional que permita la toma de decisiones informadas; Asesorar y acompañar los programas, estrategias y acciones institucionales para la permanencia y graduación estudiantil; Fortalecer la formación de la comunidad universitaria para mejorar la capacidad institucional en términos de diversidad y; Aplicación de estrategias de acompañamiento. (Proyecto CREE: Permanencia estudiantil, 2016, p.2).

Entre el período 2015-2016 el proyecto desarrolló las fases uno (I) y dos (II) las cuales establecían la habilitación del programa Permanencia con Equidad y el Diseño, fortalecimiento y desarrollo de estrategias institucionales para el acceso y la permanencia estudiantil respectivamente, de esta última se construyó el observatorio institucional, los estudios sobre permanencia: investigación aplicada, acompañamiento estudiantil: Centro de Lectura, Escritura y Oralidad: CLEO, acciones desde la DBU: Servicio de alimentación, encuentros culturales y deportes en tu región e iniciativas asociadas al Programa Permanencia con Equidad; de esta última se crearon seis (6) iniciativas dentro de las cuales se encuentra *Acompañamiento para grupos étnicos*. (Proyecto CREE: Permanencia estudiantil, 2016).

Sobre la creación, trayectoria y mi participación en la iniciativa: Acompañamiento para grupos étnicos

La iniciativa de acompañamiento para grupos étnicos (en adelante Acompañamiento) se empezó a construir desde 2015 y se concretó en el dos mil dieciséis (2016) bajo la coordinación de Paula Molina y de la mano de los colectivos étnicos al interior de la universidad, entre ellos el Cabildo Indígena universitario⁴, Afroudea⁵ y Di RUUTS ProyeK⁶. Esta se crea entendiendo el carácter plural que alberga en su interior la Universidad de Antioquia con los estudiantes que semestralmente ingresan desde las diversas latitudes y comunidades del territorio colombiano, entre ellos, poblaciones étnicas.

Su objetivo principal fue “apoyar los procesos de formación de los estudiantes afrodescendientes e indígenas de la UdeA, reconociendo en cada estudiante ritmos y cualidades distintas a través de acciones de acogida y adaptación que favorezcan su vinculación a la vida universitaria y el afianzamiento de su trayectoria y proyección académica” (Proyecto CREE: Permanencia estudiantil, 2016, p.3).

La atención especial a estos grupos recae en el reconocimiento de las brechas de desigualdad existentes en el país, por las cuales han creado distintas acciones afirmativas⁷ para las poblaciones étnicas en el marco del multiculturalismo que permea el territorio colombiano. Algunas de estas acciones se materializan en la existencia de cupos de ingresos especial a las IES

⁴ Organización estudiantil indígena, conformada por estudiantes indígenas de diferentes pueblos de Colombia

⁵ Colectivo de estudiantes afrodescendientes en la universidad de Antioquia, conformado por estudiantes y egresados de la universidad de Antioquia

⁶ Organización de estudiantes isleños y raizales fuera del Archipiélago

⁷ Acciones que buscan mediante políticas reducir la brecha de desigualdad dejadas en aquellos grupos que han sufrido históricamente discriminación a causa de injusticias sociales. Estas intentan subsanar las heridas dejadas a lo largo de la historia por la estructura del sistema imperante, intenta por medio de algunas políticas, equilibrar las poblaciones que han sido abandonadas, oprimidas y/o discriminadas.

para los distintos grupos étnicos que en el caso de la universidad de Antioquia se destinan dos (2) cupos⁸ en cada carrera para cada grupo.

La asignación de estos cupos se da como mitigación a las dificultades del acceso a la calidad educativa que se imparte en los territorios con poblaciones mayoritariamente étnicas y al reconocimiento histórico de la inequidad que han tenido en cuanto al acceso. Uno de los grandes retos para la permanencia de los estudiantes, que ingresan mediante estos cupos, es la nivelación de las competencias académicas en simultáneo con la adaptación al cambio cultural y social, reto que se cristaliza en las estrategias de la iniciativa que, como lo anuncia Molina (2018)

Desde [...] Acompañamiento Estudiantil se ha promovido el fortalecimiento de redes de apoyo entre pares desde la perspectiva del diálogo intercultural y el tejido de saberes, que permita favorecer los procesos de articulación a la vida universitaria y el mejoramiento del rendimiento académico de la comunidad estudiantil. (p.8)

Las estrategias de acompañamiento de la iniciativa se dan mediante cuatro (4) líneas de apoyo, las cuales dan razón de los distintos componentes que se identifican como cruciales para la permanencia de los diversos grupos en la universidad. Por un lado, se encuentra la línea de *Diálogo intercultural e identidad étnica*, donde se fomentan actividades desde diversas perspectivas de saberes culturales y visiones identitarias, provenientes de los conocimientos propios de quienes participan de los espacios con el fin de generar, según Molina (2018) “un diálogo que permita avanzar en los procesos de interculturalidad con otros pueblos y comunidades.” (P.8). Se tejen conocimientos diversos mediante la exposición de un tema o práctica que suele generar la apertura de cómo estas son nombradas o resignificadas desde cada comunidad, lo cual propicia el fortalecimiento de los saberes autóctonos con relación al reconocimiento del otro o las otras. Las estrategias de esta línea no solo intentan generar nuevos

⁸ Acuerdo académico 263, 26 de octubre de 2002, universidad de Antioquia.

espacios de diálogos alrededor de lo intercultural, intenta también acompañar, apoyar y visibilizar los espacios ya creado por los colectivos de estudiantes étnicos en la universidad que con los años han construido comunidad al interior de esta. (Molina, 2018).

La línea *académico/administrativa* asesora a los estudiantes con aquellos trámites y servicios de la universidad, que por desconocimiento o falta de acompañamiento conllevan en muchas ocasiones a la deserción académica de los recién ingresados; ejemplo de ello es la existencia de los servicios de alimentación y/o tiquetes de transporte en caso de dificultades económicas, los servicios de psicorientación en casos de crisis emocionales, o los distintos mecanismos de cancelación de materias o semestres en caso de requerir tomar una pausa académica, que suelen ignorar o desconocer los estudiantes en los primeros semestres; es por ello que aparte de las asesorías se fomentan actividades para visibilizar estas herramientas en los espacios de inducciones, bazares de ofertas de servicios en las unidades académicas, difusión de información en jornadas de bienestar, entre otras. (Molina, 2018)

Por su parte, la línea de *Procesos formativos* busca fortalecer mediante la articulación de prácticas académicas solidaria, las bases de los estudiantes en formación profesional en la misma medida en que ellos a través de sus propuestas para la permanencia estudiantil- enfocada desde su campo de acción académico- nutren y fortalecen la iniciativa. Adicional a esto, se brinda acompañamiento mediante asesoría a aquellos estudiantes con propuestas investigativas que tengan como foco de trabajo a poblaciones diversas (Molina, 2018, p.9).

La línea de *Fortalecimiento del rendimiento académico* comprende diversas acciones para acompañar el plano académico del estudiante y fomentar hábitos de estudio para la permanencia, por medio de “una red de estudiantes voluntarios que apoyan a nivel personal, social y/o académico a otros estudiantes en su vinculación y articulación a la vida universitaria y

el afianzamiento de su trayectoria y proyección académica y personal” (Molina, 2018, p.9). Dada la importancia de los voluntarios, para el desarrollo y el impacto de esta estrategia, también se fomentan actividades para la visibilización de esta y la incorporación de nuevos estudiantes de distintas ramas del saber. Esta línea posee dos acciones específicas: *Voluntariado para el acompañamiento académico* y *Estudiamos contigo*.

Teniendo claridad en lo anterior, como parte de la trayectoria de la iniciática para el dos mil diecisiete (2017) y en el marco de la fase tres (III), del proyecto “Mantenimiento y sostenibilidad de las prácticas instaladas en las Unidades Académicas” (Proyecto CREE: Permeancia estudiantil, 2016, p.3). Se abre nuevamente el espacio de apoyo, acompañamiento y fortalecimiento de los saberes culturales de los estudiantes raizales, indígenas y afrodescendientes de la Universidad de Antioquia con las siguientes apuestas:

- Favorecer los procesos individuales y colectivos entre los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos y las dinámicas del ámbito universitario, desde el fortalecimiento identitario y el tejido intercultural de redes de apoyo.
- Avanzar en el fortalecimiento de las construcciones conjuntas entre organizaciones de base, colectivos, individuos y la universidad, mediante actividades interculturales sustentadas en el reconocimiento de la pluridiversidad y que partan de los deseos, necesidades, expectativas y aportes de los participantes, en diálogo permanente con otros miembros de la comunidad universitaria, iniciativas, proyectos y programas intra e interinstitucionales. (Plan de Fomento a la Calidad: Permanencia estudiantil, 2017, p.3).

Como parte del cumplimiento y desarrollo de estas apuestas y en el marco de la fase cuatro (IV) del proyecto “seguimiento y evaluación” (Proyecto CREE: Permeancia estudiantil, 2016, p.3), la iniciativa presentó un balance de las actividades realizadas para el semestre 2017-1 de 36 actividades orientadas al fortalecimiento del diálogo intercultural entre los estudiantes

pertenecientes a los diferentes pueblos de los grupos étnicos afrodescendientes, indígenas y raizales y todas las personas de la comunidad universitaria interesadas en participar de estos espacios. Algunas de las acciones se articularon a las actividades de acogida como las inducciones, la oferta de servicios institucionales, así como con las propuestas de otras iniciativas, proyectos y programas de la Universidad, contando con la visión y sugerencias de los colectivos, organizaciones y grupos diversos. (Plan de Fomento a la Calidad: permanencia estudiantil, 2017, p. 10).

Para este periodo Acompañamiento trabajó con los colectivos étnicos a través de una modalidad que permitió la vinculación laboral mediante contrato por prestación de servicio; la iniciativa habilitó uno o dos contratos por colectivos, con el fin de extender un estímulo académico en retribución por el acompañamiento y los saberes étnicos y culturales compartidos, por tanto, contó con la contratación de cuatro (4) estudiantes que actuaban como puente de comunicación con las propuestas, perspectivas y visiones de la colectividad étnica. En este sentido es importante mencionar las muestras fotográficas realizada por Afroudea, los tejidos y bailes típicos compartidos por el cabildo indígena universitario y el recital de poema en kriol hecho por el colectivo Di RUUTS, realizados en el marco de trabajo y colaboración entre los colectivos y la iniciativa. (Plan de Fomento a la Calidad: Permanencia estudiantil, 2017, p.4).

Para el primer semestre de dos mil dieciocho (2018) y en el marco de la fase final del proyecto, fase cinco (V) “refuerzos” (Proyecto CREE: Permanencia estudiantil, 2016, p.3). Acompañamiento amplió su foco de atención y extendió su población de trabajo e impacto a los estudiantes de nuevo ingreso, por tanto, pasó a llamarse *Acompañamiento a estudiantes de grupos étnicos y de primer ingreso*, respecto a esto la iniciativa en su momento se señala lo siguiente:

Los procesos de articulación a la vida universitaria en la educación superior para los estudiantes de primer ingreso, y de forma particular para foráneos y pertenecientes a grupos étnicos, implican una serie de retos y cambios en sus dinámicas cotidianas que hacen de este un periodo de gran vulnerabilidad para su permanencia en la universidad (Plan de Fomento a la Calidad: Permanencia estudiantil, 2018, p.9).

Si bien los grupos étnicos seguían teniendo especial atención en la iniciativa, no hubo para el periodo en mención vinculación laboral de los colectivos, estos continuaron contribuyeron esporádicamente en la construcción de actividades pero no siguieron participando de forma rigurosa en el acompañamiento estudiantil guiado por Acompañamiento; en su lugar, el equipo de trabajo de la iniciativa empezó a conformarse por estudiantes de pregrado en condición de prácticas profesionales, quienes se vincularon a la iniciativa mediante la línea de acción de *procesos formativos*. Es así como en el semestre 2018-01 se fortalece el trabajo intra-institucional con la coordinación de prácticas del departamento de Trabajo Social de la Universidad articulando, a los procesos de la iniciativa Acompañamiento, a tres estudiantes de grupos étnicos de primer nivel de práctica solidaria, quienes darán continuidad a las líneas y propuestas desarrolladas, y actualizarán la caracterización de la población de nuevo ingreso de grupos étnicos. (Plan de Fomento a la Calidad: permanencia estudiantil, 2018. p. 9).

Dicho lo anterior, La práctica académica universitaria, en el marco del departamento de sociología de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, se ubica como una de las tres modalidades estipuladas para titularse como socióloga. La formación académica, en el pregrado de Sociología tiene como fin dotar a los estudiantes una función orientadora “[...] de los procesos sociales ya que todo proceso de cambio o adaptación debe ser estudiado o investigado para lograr su comprensión en pro de proponer y poner en marcha iniciativas para la conducción y

solución de problemas sociales” (portal digital universidad de Antioquia, departamento de sociología S.F.).

Es decir, formar sociólogos y sociólogas que puedan analizar contextos sociales específicos y para esto resulta de vital importancia desarrollar en los estudiantes una base fuerte de teoría, combinada con herramientas que le permitan poner en práctica sus conocimientos en escenarios laborales. La práctica solidaria, en la iniciativa de Acompañamiento, posibilitó poner en acción lo antes mencionado, brindando un espacio de reaprendizaje de los conocimientos adquiridos a lo largo del desarrollo de la carrera en directa relación con las necesidades de trabajo de una institución como la Universidad de Antioquia.

Es en el 2018-2, periodo final de ejecución del proyecto: permanencia estudiantil, que se lleva a cabo la práctica académica que en este documento nos ocupa, con el objetivo de apoyar las líneas de trabajo implementadas por la iniciativa de acompañamiento a estudiantes pertenecientes a grupos étnicos y de primer ingreso como aporte a la permanencia de estos. La práctica académica se desarrolló en un contexto de diversificación de los campos específicos de conocimiento para el apoyo y el acompañamiento estudiantil, si bien solo el departamento de Trabajo social llevaba una vinculación de practicantes con la iniciativa, para el periodo en mención se vincularon estudiantes de otras áreas del conocimiento con el fin de “reforzar” la iniciativa entendiendo, de igual forma, que la población de interés se había ampliado.

“En el semestre 2018-1 se contó con la participación de tres estudiantes de trabajo social en práctica solidaria. Para el 2018-2 se plantea continuar con este apoyo y, además, contar con estudiantes en formación de otras áreas del saber como sociología, psicología, filosofía y administración” (Plan de fomento a la calidad: Permanencia estudiantil, 2018, p.9). Con esto se

lograría nutrir las perspectivas de entendimiento desde donde eran percibidas y realizadas las actividades étnico-culturales.

Con relación a lo anterior, el grupo de trabajo para el dos mil dieciocho dos 2018-2 se conformó con la coordinadora de la iniciativa, cuatro (4) estudiantes de Trabajo Social, una (1) estudiante de Filosofía y dos (2) estudiantes de sociología, incluyéndome en esta última. Me vinculo a la práctica con el fin de contribuir y apoyar en la “[...] actualización de la caracterización de estudiantes por grupo poblacional y de fortalecer la relación con las comunidades de origen en relación con los proyectos de vida comunitarios e individuales de los estudiantes que ingresan por cupos especiales afro o indígena” (Plan de Fomento a la Calidad: Permanencia estudiantil, 2018, p.9).

Las tareas y responsabilidades asignadas fueron: documentar y sistematizar las estrategias y prácticas usadas por los estudiantes indígenas y afrodescendientes de la universidad para acceder, permanecer y graduarse de forma exitosa; apoyar la identificación de necesidades propias, fortalezas, saberes propios y redes de apoyo de los estudiantes de grupos poblacionales étnicos de primer ingreso en relación a su ingreso y permanencia en la universidad y la ciudad; apoyar los espacios desarrollados desde la coordinación del proyecto y de la iniciativa; apoyar en la recolección, selección y sistematización de información, y contenidos para el sitio virtual; entregar informes mensuales y final de avances, hallazgos, e indicadores; asistir a reuniones con la asesora institucional y el asesor académico, y presentar un proyecto de práctica desde el cual se desarrolla un trabajo en un tema específico y se apoyan las actividades transversales a su proceso en la iniciativa.

Para el marco del desenvolvimiento de estas responsabilidades se me asignó la creación, diseño y desarrollo de talleres de acogidas y de intervención para los estudiantes afrodescendientes; al igual que el acompañamiento y apoyo en el desarrollo de talleres de los otros practicantes. De igual forma, nos fue asignado a cada practicante un grupo de unidades académicas para hacer visitas y seguimiento, con el fin de conocer las estrategias que desde sus dependencias de bienestar desarrollaban para la permanencia de los estudiantes e indagar de qué forma la iniciativa podía aportar o articularse a estos; además, se compartió una base de datos con los voluntarios de la iniciativa con el fin de validar y actualizar la información y disponibilidad para la continuación de estos.

Se asistió a capacitaciones, tales como Google App para conocer y reforzar los conocimientos de estas herramientas, con el fin de brindar buenas asesorías a los estudiantes que requerían acompañamiento en trámites o servicios y para tener acercamiento con las herramientas más utilizadas para el desarrollo y planeación de la iniciativa. Finalmente, como parte transversal a nuestras responsabilidades desarrollé un ejercicio de análisis mediante el proyecto de práctica enfocado en mi interés académico-personal.

2. Lugar de enunciación y metodología

Sobre quien escribe

Llegué a la universidad de Antioquia luego de un largo viaje desde el norte del país, más exactamente desde San Onofre, uno de los dos municipios mayoritariamente de población

afrodescendiente del departamento de sucre, mi travesía se dio en la búsqueda de una universidad que me brindaran calidad educativa y economía.

En mis primeros semestres me encontré de frente con el hecho de ser llamada “negra” y no por mi nombre, siempre había sido Yelineth, y este nuevo espacio me sometía a una nueva forma de ser nombrada, y a una nueva percepción, asumían que era Chocoana. La identificación que creaban no daba cuenta de mí y tuve que lidiar internamente con la molestia que me causaba esto.

Pese a la molestia no supe como confrontarla hasta que encontré el colectivo Afroudea, quien me permitió conocerme, entenderme y asumirme como una mujer afrodescendiente y afrocaribeña. A través de este colectivo pude tener discusiones respecto a los temas que transversalizan la población afrodescendiente. A partir de esa experiencia identifiqué la importancia de los espacios al interior de la universidad que posibilitan los diálogos culturales y el reconocimiento étnico de los estudiantes que como yo se enfrentan a un nuevo entorno.

Es en este marco que surge mi interés de participar en el acompañamiento a estudiantes de grupos étnicos, mediante la práctica académica, y desde allí comprender la incidencia de las estrategias para la permanencia de las poblaciones afrodescendiente de la universidad bajo la noción de autorreconocimiento.

Enfoque metodológico

El ejercicio de análisis es de corte cualitativo con un enfoque principalmente etnográfico y fenomenológico, se delimitó como objeto de interés a los estudiantes que se identifican como afrodescendientes en la universidad de Antioquia con el objetivo de analizar la incidencia de las

estrategias para la permanencia de los estudiantes activos matriculados como afrodescendiente en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, mediante la noción de auto reconocimiento.

Como parte de la concreción del interés académico, se hizo una solicitud y revisión de la base de datos con los estudiantes activos en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, (en adelante FCSH), identificados en el grupo poblacional afrodescendientes, donde se obtuvo un consolidado de cuarenta (40) estudiantes caracterizados en la FCSH sede Medellín. Para entender la incidencia de las estrategias para la permanencia de estos, en torno a la noción de autorreconocimiento, se utilizaron distintas técnicas, entre ellas, talleres, entrevistas semiestructuradas y ejercicios de observación participante.

Implementación de las técnicas metodológicas

Para la obtención de información diseñé y desarrollé un taller de pintura ancestral de pueblos nativos del continente africano, esto con el fin de indagar algunas prenociones que poseen los estudiantes respecto a conceptos étnicos, socializar informaciones básicas y conocer alguna de las necesidades o inquietudes que estos estudiantes demandan, saber qué población asiste realmente a los talleres -entendiendo que la invitación a estos se hace estrictamente a quienes se encuentran matriculados en algún grupo poblacional- y en general socializar e interactuar con la población universitaria por medio de un diálogo de saberes intercultural, siendo este primordial en la razón de ser de la iniciativa. Esa interculturalidad se entiende desde Walsh (1998) como: “un proceso que intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra subordinada, así como reforzar las identidades tradicionalmente excluidas, y construir una convivencia de respeto y de legitimidad mutua”. Es decir, se busca un diálogo entre

las distintas culturas donde coexista la diversidad de estos, por tanto, se requiere que cada individuo posea un reconocimiento identitario, que le permita enriquecerse y conocer de otras culturas manteniendo su identidad “La interculturalidad es inseparable de la cuestión de la identidad. El hecho de relacionarse de manera simétrica con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales distintas requiere un autoconocimiento de quién es uno, de las identidades propias que se forman y destacan tanto lo propio como las diferencias” (Ministerio de educación, 2005, p. 7). Por tanto, un taller enfocado en diálogo de saberes interculturales permitiría reconocer, a través de las intervenciones de los participantes, rasgos de estos con lo que se identifican y reconocen, lo que proporcionaría herramientas para desarrollar acciones- en torno a la permanencia- acordes a sus cosmogonías.

De igual forma hice el diseño de otros talleres didácticos enfocado a la población afrodescendientes con un tema transversal en acciones afirmativas, el cual no pudo ser desarrollado por la anormalidad académica en la universidad en el marco del Paro estudiantil del 10 de octubre⁹. Para el análisis realicé la revisión de la base de datos de los cuarenta (40) estudiantes afro matriculados en FCSH sede Medellín, con el fin de obtener información de contacto y fijar entrevistas para la obtención de información. Estas entrevistas fueron realizadas algunas de forma presencial y por la anormalidad académica tuvieron que ser reestructuradas y diseñadas para realizar mediante vía telefónica, para lo cual se diseñó un guion que se compuso de cuatro (4) ejes: **Auto-reconocimiento:** la idea en este primer eje fue conocer alguna de las razones que motivaron a la estudiante o el estudiante a caracterizarse como afro en la universidad. **Trabajos realizados en torno al tema afro:** en este segundo eje interesaba saber si el estudiante o la estudiante en su trayecto por la universidad- o por fuera de esta- desarrolló

⁹ Para ampliación de este tema dirigirse a <https://www.semana.com/educacion/articulo/por-que-los-estudiantes-saldran-protestaran-el-10-de-octubre/634377>

trabajos académicos concernientes al tema afro. **Organizaciones o colectivos:** en este tercer eje interesaba saber si el estudiante o la estudiante había estado vinculado a procesos organizativos afros o pertenecía a alguno. **Talleres:** interesaba saber si el estudiante o la estudiante habían participado en los talleres ofrecidos desde la iniciativa.

Transversal a lo anterior, para el ejercicio de análisis, se hace una revisión bibliografía para identificar el campo de conocimiento en el cual puse mi enfoque, esta revisión va desde autores como Quijano (2007) para identificar el concepto de raza, hasta Fanón (2009) para entender las implicaciones de presentarse ante el mundo como una persona *negra*. Mediante esta revisión y la interacción con mi interés de la práctica se da la identificación de categorías y conceptos claves para el cumplimiento del objetivo académico.

2. Análisis categoriales de la práctica

Teniendo en cuenta lo antes esbozado, concentraremos especial atención en el siguiente punto para obtener reflexiones que puedan contribuir al mejoramiento y eficacia de las estrategias para la permanencia estudiantil, enfocada en la población de interés, por tanto, indagaremos sobre el concepto de autorreconocimiento y población afrodescendiente para comprender como estas pueden influir en la identificación de características para el acompañamiento y la permanencia de los estudiantes.

Para comprender por qué situarse en el término afrodescendiente, es importante entender que la clasificación étnico-racial de la historia reciente es un producto de la colonización de América, es decir, previo a este suceso el continente se encontraba permeado de infinidad de

pueblos que fueron encerradas en una sola categoría “indígenas” y en el continente africano existían infinidades de pueblos que fueron cosificados a una sola categorías “negros” (Quijano, 2000).

Lo anterior sirve para afirmar que si bien existe en el contexto actual un autorreconocimiento a partir de las categorías y divisiones étnicas actuales- las mismas que utiliza el sistema universitario para reconocer a los estudiantes- queda una tarea por indagar qué conlleva y trae consigo auto-reconocerse como afrodescendientes.

Lo afrodescendiente, distinto a lo negro, lo blanco e indígena, surge como categoría de identificación étnico poblacional en 2001 mediante la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, nuevamente como una categoría impuesta donde se reconoce el efecto que causó el colonialismo y con ello todos los efectos atroces, en la cual se encierran a todas aquellas persona provenientes de África en el marco de la colonización y en épocas posteriores hasta la actualidad. esta categoría, homogeniza el papel y las dinámicas desarrolladas en los contextos específicos de cada lugar por los provenientes de África que fueron sometidos a la esclavitud y sus descendientes, desconociendo la particularidad del proceso de inserción de África en los contextos específicos de América latina. De la anterior idea y en diálogo con Segato (2007), los intentos de categorización de los sujetos descendientes de personas de África traídas a América en calidad de esclavos o esclavas, ha dejado de lado las particulares socializaciones que estos a lo largo de la historia han tejido en torno a los territorios en los cuales se asentaron, la construcción de una categoría étnica para delimitar estos grupos poblacionales, debe ampliarse a una pluralidad de categorías que permita enunciar y dar cuenta de las singularidades étnicas que los sujetos construyeron desde sus elementos de la herencia africana, junto a los componentes que fueron surgiendo con el proceso

de esclavización y posteriormente alrededor de los territorios donde formaron comunidad fuera de África, la pregunta por estos fundamentos debe realizarse antes de homogenizar toda una población tal como Sugiere Segato (2007):

Un examen de África en el Nuevo Mundo y la influencia de sus tradiciones deben considerar no sólo la forma, el contenido y la difusión de creencias y prácticas culturales. También debe examinar su localización y recepción. [...] ¿Cómo fue procesado el elemento africano en la construcción de cada sociedad nacional a lo largo del tiempo? ¿Cómo penetraron y construyeron las tradiciones africanas su camino en la historia? (P.99).

Con base a lo anterior, se entiende aquí el termino afrodescendiente no como como categoría étnica, si no, como categoría analítica que engloba un sinfín de posibilidades de identificación étnicas, ligadas a la presencia de África en los contextos donde se desarrolla el sujeto y las particularidades que esta engloba. Teniendo claridad en lo anterior, podemos empezar a hablar de autorreconocimiento, concepto que implica tener una noción de identidad, entendiendo que cada sujeto se re-conoce frente otros según las características e identificaciones que tenga, estas en primera instancia pueden ser hereditarias- como la composición biológica- o construidas por medio de las subjetividades.

La identidad, ha sido categorizada y definida desde diferentes campos de saber, sobre todo en el campo de las ciencias sociales (Vera y Valenzuela, 2012), (Guerrero P. 2002). Para lo que aquí nos ocupa, interesa entender la identidad en asociación con la cultura, para comprender de qué forma puede un sujeto afro auto-reconocerse en asociación a su herencia étnico-cultural.

Desde Guerrero (2002) la identidad es concebida como una construcción donde el individuo en “la necesidad de una autorreflexión por sí mismo- la mismidad” toma elementos que su entorno social le brinda, enmarcado por lo cultural, los cuales interioriza y reproduce. Hay

que entender que este proceso de construcción es recíproco “Esto implica rebasar la mera "mismidad" Para poder ver, que es en relación de alteridad en el encuentro dialógico con el "otro" como se puede reflexionar sobre sí mismo y reconocer y reafirmar su existencia” (Guerrero, 2002, p.102). La identidad está ligada con lo cultural, en una constante reciprocidad con esta.

En este orden de idea, la reflexión de los sujetos frente a las diversidades de factores que componen la cultura y que han sido creadas mediante las construcciones e imaginarios sociales, no es la misma, y frente a esta, aquellos reafirman o no, ciertos elementos. Aquí, es pertinente retomar a Segato (2007) cuando destaca que:

La diversidad (étnica o de otro tipo) no es un hecho de la naturaleza y sí una producción de la historia, en la que *construcciones nacionales de alteridad* desempeñaron un papel crucial, y tensiones y pautas de discriminación y exclusión a lo largo de las fronteras locales de la diferencia tienen que ser comprendidas y tratadas a partir de su historia y configuración particulares. (p.107)

Las construcciones a lo largo de la historia hechas en nombres de la cultura, ha dejado un largo camino de divisiones sociales desiguales, las diversidades que acompañan el hecho cultural están permeadas de pre-nociones, estigmas, discriminación, exclusión, entre otros, lo que hace más difícil en unos que otros sujetos re- afirmarse ante la sociedad con aquello que lo identifica.

Teniendo en cuenta lo anterior y los procesos de segregación y exclusión que ha dejado a su paso el racismo estructural actual¹⁰-como rezago del proceso de colonización- identificarse como perteneciente a una comunidad históricamente oprimida y racializada frente al resto de la

¹⁰ Se entiende aquí por racismo estructural la construcción categorial hecha por Mosquera (2018) “A partir de las reflexiones de autores como Claudia Mosquera, Eduardo Bonilla, Ulrich Oslender Fantz Fanón y Arturo Escobar, se puede definir el racismo estructural como aquellas acciones discriminatorias en asuntos de raza, por acción u omisión, que no son el resultado de la interacción cotidiana entre los ciudadanos, si no acciones de poder consciente y sistemática. Estas están orientadas por grupos privados o instituciones del estado tendientes a mantener a un grupo poblacional en condición de desigualdad frente a otros en lo económico, político, psicológico y cultural, debido a sus rasgos fenotípicos o ascendencia” (p. 85)

sociedad implica asemejarse a aquello que la sociedad ha condenado con todo lo negativo e implica identificarse y enfrentarse a las desventajas y desigualdades dejadas por el sistema; Respecto a lo anterior, anuncia Fanón (1973) que:

Todo pueblo colonizado - es decir, todo pueblo en cuyo seno haya nacido un complejo de inferioridad a consecuencia del enterramiento de la originalidad cultural local- Se sitúa siempre, se encara, en relación con la lengua de la nación civilizadora, es decir, de la cultura metropolitana. El colonizado escapara tanto más y mejor de su selva cuando más y mejor haga suyos los valores culturales de la metrópoli. Será tanto más blanco cuanto más rechace su negrura, su selva. (p.15)

Dicho lo anterior, el proceso de identificación como población afro implica re-conocerse es decir, volver a identificarse frente aquello históricamente rechazado, implica deconstruir conceptos y decolonizar el pensamiento de la base de la colonialidad; dichos conceptos suelen ser transmitidos, contruidos y reforzados mediante las diversas formas de educación presentes en la sociedad, como la familiar, la comunitaria o la institucional.

La educación como esfera fundamental de la sociedad implementa en los individuos aptitudes, cualidades, especialidades, comportamientos, que cumplan con el fin de los intereses de la estructura económica que lo engloba, siendo este el engranaje que la mueve. En tanto esfera social la educación determina el tipo de sujeto que esta necesita. En otras palabras, la educación tanto institucional como comunitaria y/o familiar, crea individuos que reproducen los ideales, pensamiento y prácticas presentes en la estructura que lo forman, dichos comportamientos pueden estar determinados por las dinámicas sociales del entorno que lo rodea.

[...] cada sociedad labra un cierto ideal de hombre, de lo que debe ser este, tanto al punto de vista intelectual, como físico y moral; que ese ideal, es en cierta medida, el mismo para todos los

ciudadanos de un país; que, a partir de un determinado punto, se diferencian según los ámbitos particulares que toda sociedad alberga en su seno. (Durkheim, 1975 p.52)

En términos sociales la educación sitúa y plasma en las nuevas generaciones los anhelos e ideales de progreso y desarrollo de las generaciones adultas, creando potencialidades que promuevan en aquellas el desarrollo social. (Durkheim, 1975 p.53). Estas generaciones, resultado de un sistema educativo en función de la reproducción del sistema económico, terminan heredando no solo las formas en las cuales se ha pensado el progreso sino, también, los pensamientos y dinámicas que han promovido este.

Dicho lo anterior, en términos globales la educación va ligada al tipo de estructura económica que, para el caso actual, refiere al sistema económico Capitalista, el cual siguiendo a autores como Aníbal Quijano (2007) guarda en su seno de funcionamiento, la colonialidad como elemento constitutivo para el patrón de poder mundial, está en dialogo con autores como Maldonado (2007) que la entiende de la siguiente forma:

La colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del capitalismo moderno. Pero que, en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblo o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. (p.131)

A través de la idea de raza y la subordinación de los grupos de las nuevas identidades sociales que se crearon mediante ellas, se configuró un nuevo centro de poder el cual no solo dominaba la producción económica, sino también la construcción de todo el pensamiento que mueve el engranaje social y que posibilitó la globalización que actualmente se encuentra en curso.

Siguiendo a Quijano (2007) se comprende que es América el epicentro donde se constituye el nuevo poder de patrón mundial y donde a raíz de una de sus bases, la subordinación y explotación de los nativos y nativas del continente y los desarraigados de África y traídos a aquel en condición de esclavos y esclavas, es que se “produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: *indios, negros y mestizos* y redefinió otras.” (p. 202).

En concordancia, esta nueva América configuró su sociabilidad mediante las nuevas identidades dadas, pero resguardando en su seno las diversidades culturales de las distintas etnias que convergían en ellas. Esa nueva sociabilidad asoció a los “indios” y “negros” con lo malo, lo irracional, lo animal y en general con una inferioridad biológica que, entre otras cosas, les negaba toda clase de derechos.

En América Latina y concretamente, en países como Colombia el reconocimiento y reparación de tipo legislativa de estas poblaciones nativas y de descendientes de África se da solo hasta finales del siglo pasado mediante el reconocimiento de estos por medio de la constitución y las políticas educativas que dejaron de forma más visibles las grandes brechas de inequidad y la fundamentación racializada y discriminatoria que guardaban en sus seno el sistema de educación escolar (Caicedo y Castillo, 2008).

En Colombia, si bien existen desde la década de los 90 del siglo pasado leyes en el marco de reparación a las poblaciones afrodescendientes como lo es la ley 70¹¹ y en el plano educativo decretos como el 804 de 1995¹² y el 112 de 1998¹³, sigue estando enmarcada en una estructura arraiga al pensamiento colonial que deja como rasgo significativo un racismo estructural que se

¹¹ Para ampliar información ver ley 70 de 1993 en <https://www.mininterior.gov.co/la-institucion/normatividad/ley-70-de-1993>

¹² Ley donde se decreta la etnoeducación en los planteles de educación básica y medios públicos.

¹³ Ley donde se decreta la creación de la Catedra de estudios afrodescendientes en los planteles educativos público de enseñanza básica y media.

evidencia, para este caso, en la falta de calidad educativa en los territorios con poblaciones mayoritariamente afro y en la falta de cobertura para la educación superior, si bien existen acciones afirmativas que reconocen estas falencias y a través de fondos y programas intentan reparar con paños de agua tibia eso, lo cierto es que desde el seno de la educación institucional, la educación primaria y media se reproduce en los niños el pensamiento de colonialidad, es por ello que aún con la existencia de la etnoeducación y la cátedra afrodescendiente en los planteles educativos, las exigencias e intereses del sistema educativo tradicional, chocan con el conocimiento cultural y etnoeducativo de estas comunidades, un ejemplo de ello se refleja al aplicar la evaluación nacional del estado¹⁴ que tiene como uno de sus objetivos, según el decreto 869 de 2010, artículo uno (1) sección a:

Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por finalizar el grado undécimo de la educación media” (ministerio de educación nacional, 2010,). Dichas competencias son definidas como: “(...) conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socio-afectivas, comunicativas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido en actividades o tareas. (ICFES, 2013, p.05).

Dicho de otra forma, medir y crear conocimientos mediante competencias con el fin de que estos sean aplicados y sirvan en actividades específicas. En estas competencias que valoran y definen el nivel de desarrollo educativo de los estudiantes se aplican los componentes referentes a lectura crítica, matemáticas, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés. Si bien la ley define que la cátedra de estudios afrodescendientes debe impartirse en todos los establecimientos

¹⁴ Decreto 869-artículo uno (1): El Examen de Estado de la Educación Media, ICFESSABER 11°, que aplica el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) es un instrumento estandarizado para la evaluación externa, que conjuntamente con los exámenes que se aplican en los grados 5°, 9° y al finalizar el pregrado, hace parte de los instrumentos que conforman el Sistema Nacional de Evaluación. Ver mas https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf

educativos públicos, la valoración de este contenido no se hace presente en la evaluación de niveles de saberes de los estudiantes, de igual forma, no se evalúan sus componentes culturales y étnicos, dicho de otra forma, el componente étnico carece de importancia en la medición de saberes nacionales, por tanto un estudiante afrodescendiente que haya aprendido la cosmogonía de su territorio, las creencias e historia de su pueblo, el arte de este mismo, pero presente falencia en áreas como las matemáticas, es evaluado por el sistema nacional como un estudiante con deficiencia, y en el caso contrario, tendrían un estudiante con niveles cognitivos altos.

Estos estudiantes son los que ingresan semestralmente a la universidad, es por ello que en el seno de la formación universitaria se hace necesario pensar en decolonizar el pensamiento mediante la reestructuración de los programas, la diversificación de cátedras y la creación de programas que permitan constantemente un dialogo intercultural entre la población estudiantil, que posibilite el reconocimiento y de sus diversidades étnicas a través del autorreconocimiento, y la importancia de los aportes hechos por las comunidades ancestrales, entendiendo que son esos estudiantes donde se depositaran los anhelos, sueños y deseos de cambio para las siguiente generaciones.

3. Hallazgos relevantes

Mediante la ejecución del plan de trabajo se logró identifica que los correos de invitación a los talleres no tienen un impacto sobre la población caracterizada como afro, por el contrario, quienes no están reconocidos como pertenecientes a grupos étnicos en el sistema, son quienes acuden a los espacios de construcción de diálogo intercultural; por lo cual se necesita fomentar la caracterización de los estudiantes afros en la plataforma.

Con las visitas a las unidades académicas a cargo, se identificó que poseen herramientas claves para el acompañamiento a la adaptación de la vida universitaria de los estudiantes, sin embargo, parte de las coordinadoras manifestaron un gran interés en desarrollar talleres u otros trabajos en conjuntos, enfocado a los estudiantes foráneos o pertenecientes a grupos étnicos, esto, a razón de que siendo un grupo minoritario, terminen perdiendo y dejando de lado sus rasgos culturales a fin de encajar y hacer ameno el proceso formativo; para entender lo anterior Fanón (2009) dice: “Un hombre que posee el lenguaje posee por consecuencia el mundo que expresa e implica ese lenguaje” es decir, abandonar lo que se es para convertirse en aquello que brinda mejores condiciones de vida, o para el caso que aquí nos ocupa una mejor vida universitaria. La observación de esta situación da pie para afirmar la falta de socialización de las actividades de la iniciativa con aquellas unidades universitarias que se encuentran por fuera de la ciudad universitaria, y en general con aquellas que se encuentran por fuera de las principales plazuelas de la ciudad universitaria que es donde se programan los talleres.

Es importante mencionar que, pese a que se brindaron capacitaciones en áreas relacionadas con el desarrollo de la práctica para afianzar los conocimientos en las herramientas que tienen mayor utilidad en la iniciativa, no existió ningún espacio de capacitaciones y talleres internos donde los practicantes adquieran nociones básicas sobre que son las poblaciones étnicas y sus distintas aristas.

De igual forma se logró identificar que las nociones de autorreconocimiento de los estudiantes afro está ligado a una idea de herencia cultural y ancestral, que la producción académica en el marco de trabajos de grados con temas enfocados a las poblaciones afrodescendiente es mínima al igual que los trabajos académicos realizados en el transcurso de la carrera; en cuanto a Organizaciones o colectivos solo tres de las personas entrevistadas

pertenecen a organizaciones o colectivos de carácter étnico y en cuanto a la asistencia de talleres todas concuerdan en que no asisten a estos, pese a que les llega la información. Teniendo en cuenta lo anterior, puede afirmarse que las estrategias para la permanencia hechas desde la iniciativa no tienen mayor impacto sobre la población de estudiantes afro que aquí trabajamos.

Las iniciativas impartidas desde la universidad enfocadas al acompañamiento y la permanencia de la población afro, deben tener en cuenta que el autorreconocimiento de estas como población étnicas arrojará elementos de identificación que ayudarán a brindar mejores herramientas acorde a los contextos culturales específicos, por tanto debe entenderse que el proceso de identificación étnico-cultural, va más allá de la identificación en la plataforma universitaria; es claro, a partir de la experiencia de prácticas, que los talleres y actividades enfocados a esta población – teniendo como base la información de aquellos que se identifican en la base digital universitaria como afro- no tienen mayor impacto y asistencia sobre estas, es por ello que deben enfocarse talleres y actividades encaminados al reconocimiento de la diversidad cultural que engloba la categoría analítica Afrodescendiente; lo que implica hacer una deconstrucción de aquellos conceptos que engloban la diversidad en una sola cosa “negro” y teniendo en el equipo de ejecución de las iniciativas profesionales y estudiantes que tengan plenas nociones y conocimiento de estas poblaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, se entenderá de mejor forma que tipos de poblaciones necesitan un acompañamiento académico, social, entre otros. Identificar que un estudiante afrodescendiente proviene de la región caribe, del municipio de san Onofre y que otro estudiante, identificado también como afrodescendiente, viene del municipio de Medellín del barrio Estadio, posibilitará la reflexión de entender que pese a que el racismo, en términos fenotípicos, los pudo haber afectado de igual forma, en términos estructurales-geográficos no, y que las falencias

académicas que pueda conllevar a la deserción de un estudiante de esta población no obedece al mismo factor específico.

Por lo anterior, resulta fundamental tener detrás de las iniciativas y los proyectos de estos enfoques, equipos que posibiliten reflexiones desde el plano decolonial; Santiago Castro-Gómez en su texto referente *descolonizar la universidad La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*, menciona que las universidades reproducen un modelo epistémico moderno/ colonial el cual llama *la hybris del punto cero*, Este punto cero hace referencia a la producción del conocimiento situado desde afuera, es decir, al aislamiento del sujeto que estudia respecto al objeto estudiado, la idea de poder aislarse totalmente de la experiencia desde un punto inobservado, que en forma metafórica representaría el poder de observación de un Dios, y es precisamente *hybris* porque la metáfora no traspasa la realidad, y encontrar un punto cero de la experiencia para tener una objetividad libre de perspectivas, puntos de vistas , concepciones, ideales, entre otras, es casi nulo. (Castro, 2007). Es precisamente esta forma de generación de conocimiento que imposibilita un verdadero diálogo de saberes.

El diálogo de saberes sólo es posible a través de la *decolonización del conocimiento* y de la *decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento*. Decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento. (Castro, 2007, p.88)

En resumen, las propuestas de diálogos de saberes interculturales no pueden plantearse desde una estructura que reproduce la jerarquía del poder y del saber con base en el modelo moderno/colonial. La generación de conocimientos y herramientas en torno a la permanencia de los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos se viene construyendo desde antaño al interior de los colectivos étnicos, los mismos que contribuyeron a cimentar las bases de la iniciativa mediante sus experiencias y los mismos que fueron apartados del proceso después de

sistematizar sus formas de generación de conocimiento; quedando estos en nombre y a beneficio de la institucionalidad.

Referencias bibliográficas

- Caicedo, A. y Castillo, E. (2008) Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos interculturales*, 6(010), 62-90. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/552/Resumenes/Resumen_55261005_1.pdf
- Castro, S. (2007). Descolonizar la universidad La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro, S. y Grosfoguel, R. (Ed). *El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistemológica más allá del capitalismo global*. (pp. 79-126). Bogotá, Colombia: siglo del hombre editores.
- Congreso de la República. Ley 1607 de 2012. Bogotá. Recuperado de <https://docs.supersalud.gov.co/PortalWeb/Juridica/Leyes/L1607012.pdf>
- Congreso de la Republica. Ley 1753 de 2015. Bogotá. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Normograma/Ley%201753%20de%202015.pdf>
- Congreso de la república. Ley 30 de 1992. Bogotá. Recuperado de http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf
- Congreso de la república. Ley 1739 de 2014. Bogotá. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1739_2014.html
- Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001). Recuperado de https://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf
- Durkheim, E. (1975). Educación y sociología. Barcelona: ediciones península. Recuperado de https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/1198433/mod_resource/content/2/Durkheim%20E.%20Educcion%20y%20sociologia.pdf
- Fanón, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid, España: Ediciones Akal S.A.
- García, A. (2007). Políticas étnicas afrocolombianas en educación superior: dinámicas identitarias en la Universidad de Antioquia. En Mosquera, c. y Barceos, L. (Eds.). *Afro-reparaciones: Memorias de la esclavitud y justicia reparatoria para los negros, afrocolombianos y raizales*. (pp. 661-688). Bogotá, Colombia: universidad nacional de Colombia
- Guerrero P. (2002). *Estrategias conceptuales para entender, la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito: editorial Abya Yala. Recuperado de <file:///C:/Users/Yeli/Documents/universidad/semestre%209/trabajo%20de%20grado/auto>

reconocimiento,%20racismo,%20identidad/La%20cultura%20%20estrategias%20concepcionales%20para%20entender%20la%20identidad.pdf

ICFES. (2013). Consolidación de un Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada: Alineación de SABER 11°. Recuperado de www.icfes.gov.co/docman/...y.../saber-11/.../651-alineacion-examen-saber-11/file

Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro, S. y Grosfoguel, R. (Ed). *El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistemológica más allá del capitalismo global*. (pp. 127-168). Bogotá, Colombia: siglo del hombre editores.

Mineducación (2015). Plan de fomento a la calidad 2015. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Proyectos-Cierre-de-Brechas/351315:Planes-de-Fomento-a-la-Calidad>

Ministerio de educación. (2010). Decreto 869. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf

Mosquera, V (2018). *Hábitos de alimentación y estado nutricional en la comunidad de la vereda de San Nicolás de Bari (Sopetrán, Antioquia): un acercamiento desde el racismo estructural* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Portal digital universidad de Antioquia (S.F). Permanencia. Recuperado de <http://cort.as/-SS5C>

Proyecto CREE: Permanencia estudiantil. (2016). Boletín N1 PFC Permanencia Junio-Julio 2016. Recuperado de <http://cort.as/-SMa9>

Proyecto CREE: Permanencia estudiantil. (2016). Boletín N2 PFC Permanencia septiembre 2016. Recuperado de <http://cort.as/-SMa9>

Plan de Fomento a la Calidad: Permanencia estudiantil. (2017). Boletín N5 PFC Permanencia Febrero-Marzo 2017. Recuperado de <http://cort.as/-SMa9>

Plan de Fomento a la Calidad: Permanencia estudiantil (2017). Boletín N7 PFC Permanencia julio-agosto 2017. Recuperado de <http://cort.as/-SMa9>

Plan de Fomento a la Calidad: Permanencia estudiantil. (2018). Boletín N11PFC Permanencia Abril-Junio 2018. Recuperado de <http://cort.as/-SMa9>

Plan de Fomento a la Calidad: Permanencia estudiantil. (2018). Boletín N10 PFC Permanencia Enero 2018. Recuperado de <http://cort.as/-SMa9>

- Plan de Fomento a la Calidad: Permanencia estudiantil. (2017). Boletín N6 PFC Permanencia Abril-Mayo 2017. Recuperado de <http://cort.as/-SMa9>
- Plan de fomento a la calidad: Permanencia estudiantil. (2018). Acompañamiento a estudiantes de grupos étnicos y primer ingreso. Recuperado de <https://permanenciaboa.udea.edu.co/api/c/general/resources/MkU0MjcyRkUtQTIDNS00RjA3LTIGQjYtRUUzMUI4OTg5RTZFQGFvYS51ZGVhLmVkdS5jbw==/!/>
- Proyecto CREE: Permanencia estudiantil. (2016). Boletín N2 PFC Permanencia Septiembre 2016. Recuperado de <http://cort.as/-SMa9>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Argentina.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Castro, S. y Grosfoguel, R. (Ed). *El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistemológica más allá del capitalismo global*. (pp. 93-126). Bogotá, Colombia: siglo del hombre editores.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros, Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires, Argentina: Prometo libros
- Vera, N. J. A. & Valenzuela, M. J. E. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedad*, 24(2), 272-282
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica Ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, (12), 119-128. Recuperado de <http://revistaprocesos.ec/ojs/index.php/ojs/article/view/352/421>