

**A contraluz tejiendo.
Aproximación crítica desde una perspectiva intercultural
a otras formas de construir conocimiento**

Alba Lucía Rojas Pimienta

Maestría en Educación, Línea Pedagogía y Diversidad cultural

Hilda Mar Rodríguez Gómez
Asesora

**Facultad de Educación
Universidad de Antioquia
Medellín
2014**

PRESENTACIÓN	3
CAPÍTULO I	7
CONSTRUIR CONOCIMIENTO DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL. EL CASO DEL GRUPO DIVERSER	7
¿QUIEN ESCRIBE?	7
<i>la metodología en este capítulo</i>	9
UN POCO DE HISTORIA DEL GRUPO DIVERSER	12
<i>Proyectos fundantes</i>	17
<i>proyectos del Grupo Diverser</i>	20
<i>Proyectos de tipo diagnóstico y construcción de antecedentes.</i>	20
<i>Proyectos de tipo investigativo formativo. Desde una perspectiva de investigación transformación</i>	233
<i>Proyectos de Marcada Incidencia Política Académica</i>	244
<i>Líneas de investigación del Grupo Diverser</i>	25
APORTES, ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL GRUPO DIVERSER	29
VIVIR LA INTERCULTURALIDAD OTRO CAMINO METODOLÓGICO	36
<i>Investigación, interculturalidad y transformación</i>	411
CAPÍTULO II	45
UNA EXPERIENCIA DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA	45
LO METODOLÓGICO EN ESTE CAPÍTULO	45
<i>RESULTADOS</i>	477
SENTIDOS DE LA PEDAGOGIA DE LA MADRE TIERRA	477
1. <i>Sobre los Sujetos en la Pedagogía de la Madre Tierra</i>	488
2. <i>Sobre el pensamiento dicotómico o pensamiento en tejido.</i>	511
3. <i>Sobre las Instituciones y las Comunidades</i>	577
4. <i>Negociación en, para y con una diversidad cultural, disciplinar y territorial.</i>	58
5. <i>Acuerdos de tipo epistémico, metodológico y pedagógico</i>	59
6. <i>Principios Pedagógicos y Políticos.</i>	602
7. <i>Sentido Pedagogía e investigación.</i>	62
8. <i>Madre Tierra.</i>	66
CAPÍTULO III	71
UNA MIRADA AL SISTEMA NACIONAL DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INFORMACIÓN EN TORNO A LA PREGUNTA ¿ES POSIBLE CONSTRUIR CONOCIMIENTOS DESDE PERSPECTIVAS INTERCULTURALES?	71
SOBRE LO METODOLÓGICO EN ESTE CAPÍTULO	72
SILENCIOS Y SENTIDOS EN EL SISTEMA NACIONAL DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EN COLOMBIA	78
<i>DISCUSIÓN FINAL</i>	94
BIBLIOGRAFÍA	95

PRESENTACIÓN

Los tiempos que corren han sido considerados como tiempos de cambio acelerado. Las sociedades actuales se consideran diferentes a las de apenas hace unos quince años atrás. En esta nueva situación -sin que aun entendamos bien en qué consiste lo nuevo - persiste una crisis en el modelo de desarrollo de lo humano, algo no estamos haciendo bien, a diario escuchamos en medios de comunicación y en conversaciones de cafetería los absurdos, los desencuentros, los distintos tipos de violencia que cada vez sentimos más cerca. En palabras de Bauman (2007)

La modernidad iba a ser aquel período de la historia humana en el que, por fin, nos sería posible dejar atrás los temores que dominaron la vida social del pasado... Y sin embargo, volvemos a vivir una época de miedo. Tanto si hablamos del miedo a los desastres *naturales* y a las catástrofes medioambientales, como del miedo a los atentados terroristas indiscriminados (prefacio).

La modernidad como una máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y un supuesto desarrollo, excluye de su discurso la diversidad, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas de los pueblos. Colombia es un país diverso en su geografía y en sus culturas, situación que representa una inmensa riqueza, esta es una de las apreciaciones que más se escuchan en la actualidad; sin embargo, pareciera que tal aseveración no nos sirviera mucho para avanzar en la comprensión y actuación sobre fenómenos que han persistido en el tiempo y agrietan la vida de nuestras sociedades.

Quisiera sustentar, cómo desde la academia también se contribuye con la generación de violencias en especial con lo que actualmente se nombra como “violencia epistémica”, entendida por el profesor e investigador colombiano del campo de los estudios culturales-poscolonialidad y decolonialidad Santiago Castro Gómez (2000) como esa relación estrecha y creciente entre la producción de conocimiento y un régimen disciplinar específico para el control y la hegemonización. Es precisamente este vínculo entre conocimiento y disciplina el que nos permite hablar, siguiendo a Gayatri Spivak, del proyecto de la modernidad como el ejercicio de una “violencia epistémica” (p. 249). Esta violencia se reproduce y transmite

más específicamente, a mi modo de ver con la implantación de formas únicas de producción de conocimientos no consensuadas ampliamente.

El Estado ha jugado como garante de una organización racional de la vida social. El Estado entendido como la esfera en donde los intereses encontrados de la sociedad pueden llegar a una “síntesis”; esto es, como el locus capaz de formular metas colectivas, válidas para todos¹. Esto significa a la vez que el Estado moderno no solamente adquiere el monopolio de la violencia, sino que también puede usar de ella para *dirigir* racionalmente las actividades de los ciudadanos. Es a través del Estado que se crean y alimentan los sistemas de conocimientos entre ellos el escolar y el de ciencia y tecnología.

El Estado ha incentivado la producción de conocimientos como un supuesto *avance* en la superación de muchos de los males que han aquejado a las sociedades a través de la historia. Problemas que se han vuelto campos de estudios, áreas de conocimiento (medicina, ingeniería, artes y cada vez más), como el estudio de diversas enfermedades que han afectado la salud de los seres vivos (plantas, animales y personas), la comprensión de fenómenos relacionados con la naturaleza y la superación de dificultades de comunicación, también de diverso orden, para lo cual se inventan vacunas, artefactos y modelos con lo que se esperaba mejorar la calidad de vida de todos quienes habitamos este planeta. Con el advenimiento de sociedades cada vez más complejas, este ideal casi altruista de *avance* y *de progreso* rebosa las buenas intenciones y empieza a ser afectado más ampliamente por otros sistemas como el sistema económico, incentivando un tipo de desarrollo específico para el país.

Un tipo de desarrollo que nos lleva paulatinamente a una crisis cultural y de los valores fundantes de nuestra sociedad, crisis evidenciada a través de estadísticas de violencias (salen todos los días en los noticieros nacionales) que poco o nada son relacionados con el

1 La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas Edgardo Lander (comp.). Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Francisco López Segrera, Walter D. Mignolo, Alejandro Moreno, Aníbal, Quijano. ISBN 950-9231-51-7 Buenos Aires: CLACSO, febrero de 1993. (15,5 x 22,2 cm) 248 páginas

impacto de un sistema de conocimiento avalado y promovido por el Estado y reproducido por la escuela. Sistema de Ciencia, Tecnología y (hoy) de Innovación, que cada vez más se articula con intereses económicos que favorecen solo a una parte de la población. Desde mi punto de vista las políticas de ciencia y tecnología en un país tienen consecuencias pedagógicas, éticas y políticas que es necesario analizar. En relación a las formas sutiles, casi ocultas con que operan los sistemas

[Hay] formas materiales e institucionales que se rigen por costumbres discursivas y se refieren a reglas históricas anónimas que gobiernan el qué puede decirse y que no, quien puede hablar con autoridad y quien debe escuchar (MacLaren, 1998, p. 26).

La insuficiente vinculación entre sistema de conocimiento y momento actual por el que atraviesa la sociedad colombiana, a mi modo de ver, podría ampliar aún más las brechas sociales, culturales y educativas con que ya cuenta el país. Como indica Kuhn (2006) “condiciones ajenas a las ciencias pueden afectar el cuadro disponible de posibilidades para el hombre que trata de poner fin a una crisis, proponiendo alguna reforma revolucionaria” (p. 16).

En la relación entre el Estado, el sistema de producción de conocimiento y la universidad se da lugar a la mencionada violencia epistémica, donde lo violento lo configura la imposición de pedagogías, metodologías y epistemes que una cultura (nombrada alta, letrada, ilustrada) cree como mejor y la impone sobre otras (incultas y primitivas). Esta relación de imposición alimenta un tipo de sujeto con poca injerencia en las decisiones del Estado y de los modos como sus órdenes y discursos le afectan. En este caso se profundiza aún más, si las decisiones tienen que ver con los sistemas de producción de conocimiento al cual, como sujetos escolares desde muy temprana edad estamos expuestos, en la educación básica, la media, y en la Universidad. Exposición que por ser tan amplia en el tiempo, cruza buena parte de la experiencia vital y hace que se naturalice en nuestra vida.

Del panorama anterior, complejo y difícil de abordar, elijo como preguntas para este estudio: ¿Cómo se produce conocimiento en un Grupo de investigación que hace parte del Sistema de Ciencia y Tecnología del país? ¿Qué tensiones y oportunidades se pueden

derivar a partir de mirar de otros modos la producción de conocimientos? Así mismo, ¿qué podemos aprender de un programa de pregrado nuevo para una Universidad y el país, creado y puesto a funcionar a partir de coordenadas distintas a las comunes en la educación?, ¿es posible producir conocimiento a partir de ejes diferentes a los propuestas por el Programa de Ciencia y Tecnología?

Se presenta en este trabajo una particularidad de tipo metodológico. Para cada capítulo construyo objetivos específicos, así como una ruta metodológica que me permite avanzar en el análisis, desde mí entender, de una forma pertinente. Es así como para el capítulo I trabajo desde un enfoque de auto etnografía crítica, lugar que me permite reconocermé y responsabilizarme de un lugar como investigadora “arte y parte de los procesos”, registro, observo y, finalmente, realizo un ejercicio de síntesis de la experiencia con algunos proyectos que han conformado el Grupo Diverser. En el capítulo II privilegio herramientas de sistematización en clave de pedagogía y ancestralidad que me ayuda a configurar lo que nombro como sentidos (lugares comunes que logran unidad significativa) de un programa de pregrado nuevo para el país, la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Finalmente, en el capítulo III deseo aproximarme a leer elementos del Sistema (políticas en el discurso) de Ciencia y Tecnología para lo cual utilizo algunas herramientas del Análisis Crítico del Discurso. En un momento pretendí unificar los enfoques de cada capítulo pero terminé sintiéndome forzada a meter en una sola pieza, tres raíces de un enorme árbol, decidí dejarlos así, con la esperanza de que aún la distancia, las raíces se sientan parte del mismo árbol.

CAPÍTULO I

CONSTRUIR CONOCIMIENTO DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL. EL CASO DEL GRUPO DIVERSER

¿QUIEN ESCRIBE?

Estoy de acuerdo con que es muy difícil describirse a sí misma sin ahorrarse algunos aspectos borrosos que tal vez se quisieran olvidar, hago un intento esperando que aún se crea, en que todo lo que uno realiza es parte de su biografía y por lo tanto, espero ser menos juzgada por lo que digo que por lo que hago.

Soy de una zona rural del departamento de Antioquia, de una familia campesina que logró apenas sobrevivir a punta de sembrar flores en un tiempo, luego hortalizas y finalmente café, oficio de sembradores que no progresó² por la competencia con grandes latifundios dedicados a los monocultivos que fueron cercando a mi familia, a la vez que le compraban la tierra a los vecinos. Terminamos comprando en los supermercados los alimentos, lo que paradójicamente –y esto mi abuelo nunca lo entendió- salía más barato comprar que sembrar.

Mi abuelo fue el encargado de inculcarme el amor a la tierra; desde muy pequeña asistía a un acto de magia completa al observar que de un pedacito de tierra salían rábanos, cebollas, lechugas, tomates y otro sin fin de verduras. Nunca fuimos una familia que le sobrara mucho, al contrario, como muchas otras familias de ayer y de hoy que habitan las zonas rurales carecíamos de carreteras y hasta de escuela. Por eso, también se constituyó en todo otro acto de magia el que un tío y padrino a la vez decidiera un domingo en la tarde, que yo debería estudiar, para lo cual me llevó a su casa en el casco urbano del corregimiento y me inscribió en la escuela. La magia estuvo en el chispazo inicial, cambiar de la noche a la mañana a uniformes, rutinas de higiene, y compartir con otros niños y niñas, las vivencias de ese tiempo se constituyeron en momentos inolvidables de la infancia y la adolescencia, muchos llenos

² Esto aún sucede y es uno de los factores menos mencionados de desplazamiento de personas del sector rural a la ciudad, una de las tantas formas de violencia que perviven en nuestro país.

de alegrías y ganas de descubrir el mundo, otros de dificultades económicas y afectivas. A pesar de esto y aunque parezca extraño no me he sometido a ninguna terapia psicoanalítica, porque considero que como yo viví esos años, buena parte de mi generación lo vivió y lo vive aún y como lo dice un sabio oriental “a cada generación se le da lo que necesita para aprender o para morir o para las dos cosas”. Entonces, mi campo de formación académica terminó siendo el resultado de una combinación de pedagogía y sociología ambas desde sus vertientes más críticas y radicales. Asunto que no debe resultar extraño al provenir de un contexto lleno de grandes brechas sociales, culturales y económicas.

Ahora que soy adulta y que puedo hacerme preguntas diferentes a las de ¿qué voy a comer hoy? – Diferentes y no menos profundas-, me pregunto por este estudio, ¿Por qué me interesa? ¿Por qué elijo unos temas y otros no? Y comienzo a responderme: pretendo avanzar un compromiso académico donde quiero que se reconozca tanto el camino que tomo, como los puntos de concentración, de tensión y de emergencia que voy encontrando. Así, concibo este proceso de producción académica como un *continuum*, con orígenes remotos y lugares de enclave que son puntos de llegada y de partida a la vez, ahora, sé que es una decisión del sujeto hasta dónde se llega, lo que no quiere decir que se agote el camino.

Una posición política que marco desde mi modo de hacer resistencia en este caso, es problematizar la *naturalidad* de la ciencia y la hegemonía del sistema de producción científica descontextualizada de sus condiciones, intereses y consecuencias sociales, políticas y educativas. Así mismo, visibilizar desde la experiencia con un grupo de trabajo, lo que me atrevo a nombrar como otras formas de producir conocimiento, no necesariamente en contraposición al sistema establecido, pero si desde otros bordes. Proceso del cual no me abstraigo como sujeto comprometida con la resolución de situaciones de opresión y desigualdad, o como diría Teun A. van Dijk cuando se refiere al compromiso político del sujeto que investiga: un analista crítico del discurso, además de tener en cuenta el vínculo entre discurso y estructura social apunta a ser un "agente de cambio", solidario con las necesidades que promueven tal cambio (Teun A. van Dijk, 1994).

Si bien es un compromiso político académico, no pretendo encajar en ninguna de las cuadrículas establecidas por los estamentos gubernamentales para abordar lo político. Simplemente pretendo, dejar claro desde un principio qué no creo y que creo: no creo en la neutralidad del Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación como se da en llamar hoy en Colombia y no creo en la *buena voluntad* de instituciones del Estado que cada vez dejan ver su alianza con multinacionales y empresas del orden económico capitalista desconociendo un país diverso no sólo territorialmente. En contraste, creo en el poder de transformación que tenemos los sujetos cuando asumimos una posición de salvaguardia contra todo tipo de atropello, llámese física, mental, política, epistemológica; y creo que -aunque no ha sido protagónico en la historia- hoy es posible descolonizar pensamientos y prácticas a tal punto que emerjan posibles formas de otras epistemes (Walsh, 2005) del hacer lo político pedagógico y de superar los retos que nos plantea la producción de un conocimiento articulado a una apuesta de ser humano tejido, humano, planetario y local.

LA METODOLOGÍA EN ESTE CAPÍTULO

El ejercicio que propongo en este capítulo parte de una situación que es necesario explicitar: este análisis es realizado por una persona (la autora) que ha participado directamente del desarrollo de la experiencia objeto de análisis, situación que favoreció la aplicación de un enfoque de tipo etnográfico poco desarrollado en el medio académico-investigativo como es la auto etnografía o etnografía *desde dentro* (Samuel-Lajeunesse, 2007)³.

En este estudio me distancio del tipo de etnografía que analiza y estudia a los Otros como un ajeno, un lejano, un objeto. Aún con los nuevos matices que ha ido cobrando el Otro dentro de los estudios etnográficos contemporáneos, en mi experiencia de revisión de informes de

3 Ver otras investigaciones sobre auto etnografía: ARRIOLA, Aura Marina. (2000). *Ese obstinado Sobrevivir: autoetnografía de Una Mujer Guatemalteca*. Guatemala: Ediciones del Pensativo. Más allá de la historia misma: la investigación narrativa y autoetnografía en Investigación Intercultural en la Educación Superior. Autor: SSOAR - Repositorio Social Science Open Access; Trahar, Sheila, Formato: Material de Archivo descargable : Inglés (eng).

proyectos, encuentro que el Otro sigue operando como un otro distante y objeto-cosa, el cual deviene en algunos casos, en formas actualizadas de invisibilización y utilización. Hoy se habla de un Otro con voz participante, afectante y afectado, sin embargo este Otro continúa limitado en el lente de quien investiga, las formas de representarle siguen siendo las mismas (por ejemplo, la escritura es la forma predominante), a la vez no se crean y no se encuentran oportunidades diversas en la comunidad académica para representar ese Otro, des-localizado de la forma clásica. Hace falta a mi modo de ver, avanzar en la comprensión de lo que realmente significa dar el paso de investigar a partir del Otro a investigar con el Otro, un otro que también soy yo.

En la búsqueda de encontrar nuevas formas consecuentes con lo anterior, es que me encuentro con una vertiente de la etnografía, nombrada autoetnografía o etnografía desde dentro. La cual básicamente propone que,

para la aplicación del tipo de etnografía auto etnografía, es importante tener en cuenta lo siguiente:

- Su intención se orienta hacia dos escenarios principalmente: uno, el de **los sujetos que se observan y observan lugares de desarrollo de la investigación** (Grupos de investigación, centros de ciencia y tecnología, centros de excelencia, semilleros de investigación, empresas, organizaciones) y que justamente por el lugar de autoridad en la producción de conocimientos que ostentan bajo un andamiaje del sistema de validación de los mismos, son poco interpelados y mirados *hacia dentro*; y dos, el de **los sujetos en relación con lugares y modos de producción de políticas**. En ambos escenarios hace falta describir y sistematizar las tensiones que se originan desde su interior, lo cual sin duda, redundará en el tipo de producciones. El centro de la herramienta etnografía *hacia dentro* es preguntar a quienes preguntan, investigar a quienes investigan y hacer pedagogía de la construcción científica en el sentido de identificar rutas sólo visibles desde lo cotidiano y lo interno.
- En un sentido general, la auto etnografía también es útil para identificar perspectivas de un autor/a en relación a las perspectivas de otros, a establecer un proceso de diálogo e identificar situaciones críticas, confrontar mitos y sesgos creados por una aparente

homogeneidad en escenarios de producción de conocimiento autorizados u oficiales desde un sistema.

- 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?, en medio de una oferta amplia de métodos hechos para investigar a otros, los demás, los participantes, la muestra, la población, etc.
- Preguntas constantes en una etnografía *hacia dentro autoetnografía* son: ¿cómo se configuran, circulan y se incrustan relaciones de poder dentro de un Grupo?, ¿cómo intervienen factores de orden subjetivo?, ¿cómo es la experiencia en la producción de conocimientos y cómo todo lo anterior afecta las producciones colectivas?
- Finalmente, la etnografía *hacia dentro* se constituye en un tipo de etnografía que busca registrar relaciones de poder, los factores subjetivos y las experiencias que intervienen en la producción de conocimiento, las cuales suceden en unidades sociales específicas o Grupos concretos, con incidencia en la transformación de realidades sociales y culturales. Le aporta a la comprensión de cómo son estos lugares de producción desde su propio interior, y a la vez como estos inciden en las producciones.

Sin desconocer limitaciones que pueden surgir con esta aplicación metodológica pretendo demostrar su utilidad en la comprensión de preguntas de investigación donde el sujeto que interviene en la experiencia está inmerso en ella, y es reconocido como tal en el tejido de producción de la misma experiencia.

El camino es avanzar en la comprensión de cómo un grupo de investigación que hace parte del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, aún los condicionantes del mismo (sistema de clasificación de grupos, financiación por áreas priorizadas), puede abrirse paso en la

construcción de otras posibilidades pedagógicas y metodológicas para la construcción de conocimiento desde una perspectiva de la diversidad.

Las preguntas, que orientan el análisis en este capítulo son: ¿qué sucede al interior de un Grupo de investigación que trabaja con lógicas de producción de conocimiento diversas y que a la vez hace parte del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación?, ¿qué tensiones, retos y posibilidades surgen?, en tanto “lugar autorizado” para la producción de conocimiento ¿Cómo se vive la participación, la interculturalidad?, ¿qué otras metodologías y marcos de referencia podrían aportarse al campo de formación desde perspectivas interculturales?. ¿Es posible derivar de esta experiencia aprendizajes, incluso para el mismo Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación?

UN POCO DE HISTORIA DEL GRUPO DIVERSER

El grupo de Investigación Diverser se inscribe en un escenario que se sale de los marcos comunes de trabajo en investigación dentro de la Universidad de Antioquia. Es una experiencia donde confluyen distintos órdenes de comprensión y de prácticas, a saber: desde quienes intervienen como actores de origen cultural diverso; desde el conocimiento que es posible construir de forma interdisciplinar; desde los debates y metodologías para proyectos concretos; desde el lugar institucional de Facultad de Educación, en Universidad pública; desde una apuesta política que transversaliza la reflexión y la acción frente a la inequidad, violencias, exclusión. Y, frente a preguntas que informan todos los procesos que adelanta el Grupo, a partir de la formación y la investigación en clave de política y de otras lógicas de conocimiento distintas a las hegemónicas, que le apuestan a la construcción y el trasiego por lugares fronterizos, interculturales y de diálogo de saberes.

Desde los sujetos

Todo lo anterior, sucede en tres escenarios a simple vista excluyentes entre sí: un escenario normado, estandarizado, política y metodológicamente intencionado como es el Sistema de Ciencia y Tecnología vertido en una Universidad; otro escenario en construcción -Grupo Diverser, incrustado en una institución pública, que opera como facilitador y balsa para

navegar; y un paisaje diverso, emergente, complejo como es el de los pueblos indígenas, comunidades afro y campesinas del departamento de Antioquia, comunidades y sujetos con hipoacusia y capacidades diversas (discapacidad), paisajes con los que interactuamos como Grupo. Dada esta complejidad y convergencia de muchas cosas, se hace imprescindible, a mi modo de ver, adelantar una mirada *hacia el dentro* de la experiencia que hemos caminado, para observar en detalle qué ha sucedido, identificar algunas tensiones, puntos de fuga y posibilidades otras en la producción, desde lo que nombro como coordenadas basadas en una matriz diferente de hacer y conocer.

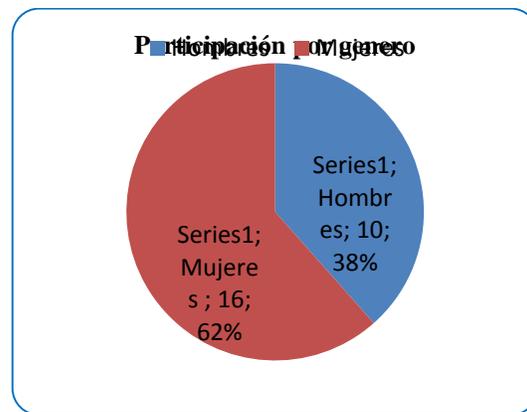
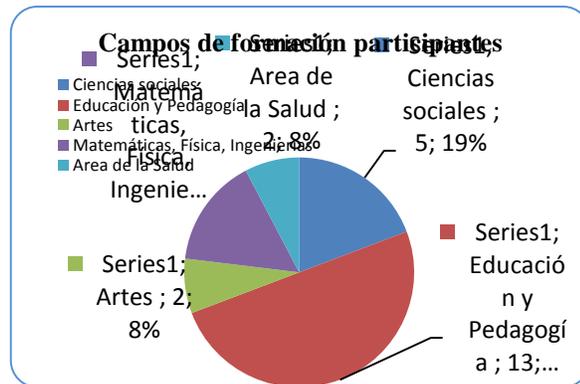
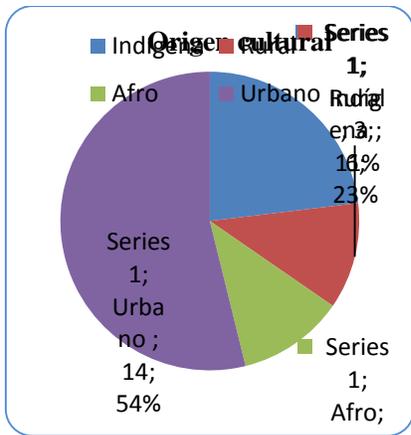
Entonces, el Grupo de investigación Diverser: Pedagogía y Diversidad, objeto y sujeto de este estudio, se encuentra suscrito con las legalidades que exige el Sistema de conocimiento de Ciencia, Tecnología e Innovación, cumple con todos sus rituales (participar en convocatorias, producir informes, realizar publicaciones, hacer parte de redes nacionales e internacionales, etc.), y habita en la institucionalidad de la Facultad de Educación en la Universidad de Antioquia, la cual a su vez, hace parte de las instituciones articuladas al Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en mención. El Grupo se conforma desde finales del año 2009 por un equipo base que ha variado con el tiempo y con las posibilidades de contratación que ofrece la Universidad de Antioquia para la vinculación y permanencia de las personas en este tipo de procesos. Por equipo base debe entenderse quienes directa y permanentemente has hecho parte de casi todos los procesos, que en nuestro caso ha sido entre 3 y 5 personas⁴, con formación en ciencias sociales (Comunicación, Antropología, Sociología), la educación y la pedagogía (Licenciatura en Ciencias Sociales, Educación Preescolar, Historia, Ciencias Naturales). Dentro de este equipo hay dos personas que han hecho las veces de coordinadoras y es sobre quienes recae, en buen término, las responsabilidades jurídicas y contractuales que se realizan a través del Grupo. Esto se debe entre otras razones, a que son estas personas quienes tienen un contrato de vinculación estable con la Universidad. De esta primera parte ya quisiera derivar una primera pregunta, en

⁴ Porque no es relevante para este análisis omito utilizar nombres propios de las personas, el análisis se hace a partir del rol o característica reconocida dentro del Grupo. Sea esta la oportunidad de expresar mis más sinceros y profundos agradecimientos al colectivo de trabajo; de todas y cada una de las personas he aprendido y porque sé que compartimos resistencias y apuestas comunes por un mundo mejor, es que me atrevo a proponer que nos miremos hacia dentro, para seguir caminando.

relación con el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación ¿qué se hace desde este sistema para generar condiciones de posibilidad en este caso, de políticas presupuestales para que personas interesadas en hacer investigación puedan permanecer en el mismo. En el Grupo Diverser el hecho de sólo depender de personas con vinculación directa con la Universidad (una o dos) ha sido un factor desfavorecedor para la gestión y la producción del mismo, y en relación con el sistema son pocas las posibilidades de vinculación futura, las cuales a la vez, se limitan a la autogestión personal y no promovidas por el Sistema.

Los equipos de trabajo dentro del Grupo están conformados por personas que confluyen y hacen parte por sus intereses con sus apuestas políticas y académicas. Desde finales del 2009 la totalidad de participantes se ha mantenido entre 15 y 20. Aquí también es importante nombrar que si bien se ha mantenido un porcentaje significativo de participación de investigadores, esta no ha estado exenta de las fluctuaciones del Sistema con respecto a las posibilidades de gestión –autogestión de las personas y el grupo- y de contratación. Esto ha hecho que personas se desvinculen del proceso y migren hacia otros lugares con mejores posibilidades de contratación y sostenibilidad. Casi que quienes hemos permanecido ha sido a fuerza de un tipo de terquedad y convicción sobre la apuesta educativa, mezclada con una esperanza de que las condiciones puedan ser mejor.

Una mirada desde dentro, al colectivo afirma que el origen cultural de sus participantes es diverso, pues las personas provienen de contextos culturales indígena, rural, afro, mestizo y urbano; en cuanto a los campos de formación que interactúan en el Grupo, prevalecen las Ciencias Sociales y la Educación con participación reciente de campo de la Salud y las Matemáticas. En cuanto al género, en el Grupo ha prevalecido un mayor porcentaje de mujeres con una tendencia en los últimos años a equilibrar la participación de hombres. También, el Grupo cuenta con colaboradores/as asociados de otros países que participan puntualmente en actividades como pasantías, foros y publicaciones.



La conformación del grupo a partir de sujetos con diverso origen cultural, territorial y de formación disciplinar permite comprender un nivel del sentido de los proyectos que realizamos todos atravesados por lo interdisciplinar y por los intereses de los sujetos que participamos. En palabras simples, se puede decir que la historia del Grupo ha sido la historia de los sujetos que le han conformado.

Desde el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología

Como se nombra antes, el Grupo se conforma en el 2009, a partir de la necesidad de gestionar recursos para la realización de un proyecto de investigación. El proyecto fue inicialmente presentado a la Facultad de Educación y seguramente por la escasez en el reconocimiento del tema y la pertinencia para la educación, este no obtuvo financiación, luego la profesora gestora del Grupo, lo presentó a la administración de Colciencias de ese entonces, en este caso el proyecto fue bien recibido, no obstante se recomendó para la financiación la

conformación de un colectivo de trabajo o Grupo de Investigación. El Grupo comenzó a funcionar como tal, a partir del desarrollo de este proyecto y de otro que adelantaba la profesora gestora nombrado semillero de investigación.

A medida que se involucraban más personas, también se aumentó el número de proyectos que como Grupo se gestionó ante instancias como Secretaría de Educación Medellín, Normal Riosucio, Caldas, Organización Indígena de Antioquia y otras. Todos relacionados con la pedagogía y la diversidad cultural. En el año 2004 llega la propuesta de clasificación de Colciencias a partir de diligenciar vía plataforma virtual el Gruplac y el Cvlac, en esa ocasión el Grupo fue reconocido por el sistema como grupo de excelencia (categoría A) por el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia–COLCIENCIAS (así se nombraba antes) en el año 2005.

Luego, en el año 2008 acordamos, después de varias discusiones, no participar en la reclasificación en el Sistema, esta decisión se dio principalmente por un desacuerdo con las mismas reglas de puntuación para la clasificación dentro del SNCTI. A nuestro modo de ver, se aplican las mismas condiciones métricas para la producción científica sin diferenciar las condiciones presupuestales, políticas y de historia del campo tanto en las ciencias de la salud y las ingenierías como en las ciencias sociales y de la educación. Si bien creemos que es importante para el país el contar con un Sistema que ayude a acompañar la producción científica, también lo es, el que dentro del mismo se creen dispositivos que permitan leer y medir los grupos que producen conocimiento a partir de sus propias realidades. Para el caso del grupo Diverser, por ejemplo en lo que tiene que ver con cantidad de publicaciones, estas puede entenderse según el SNCTI como insuficientes o no reconocidas, sin embargo de acuerdo a su proceso de producción, el cual exige desde la perspectiva del Grupo, la participación, la concertación, la traducción a otras lenguas y la pertinencia para las mismas comunidades entre otros asuntos, este es un tipo de producción que requiere tiempo y sobre todo procesos que van más allá de sentarse en un escritorio y escribir artículos para unas bases de datos con circulación aun restringida.

En esta coyuntura surge el grupo Diverser, que si bien ha tenido el impulso de personas, que por su lugar dentro de la Universidad y su experiencia académica han sido muy importantes, hay que reconocer que siempre ha sido una apuesta colectiva donde sujetos, deseos e intereses políticos y académicos han confluído en distintos niveles tejiendo lo que es el camino del Grupo, su impacto y su trayectoria.

PROYECTOS FUNDANTES

Entonces, en esta mirada hacia dentro en retrospectiva, es posible afirmar que el grupo Diverser se configura a partir de la confluencia de intereses académicos y políticos principalmente de un grupo pequeño de profesoras y estudiantes de la Facultad de Educación que en ese entonces (1999) le apostamos a dos proyectos: conformamos lo que se nombró como Semillero de Investigación. El semillero de investigación fue entonces el primer proyecto que casi simultáneamente se conformó con el grupo Diverser. Primero fue el proyecto de semilleros que propuso una profesora⁵ que recién llegaba a la Facultad, luego de concluir sus estudios doctorales en una Universidad en los Estados Unidos. La de los semilleros, fue una propuesta de inmediata acogida por el centro de investigaciones de la Facultad de Educación y principalmente por un número amplio de estudiantes de distintas Licenciaturas que expresaban inconformidad con el escaso tratamiento de la investigación en su formación de pregrado.

Dentro de la metodología con que se desarrollan los semilleros en Diverser desde sus inicios está el que se realicen proyectos de investigación que obedezcan a los intereses de sus propios participantes, los mismos que se esperan sean los y las investigadores principales, cambiando una tradición en la Universidad que indicaba que solamente podrían ser investigadores principales profesores vinculados con formación posgraduada.

A los pocos meses de comenzar el primer grupo de semillero, y dado el interés por parte de la profesora coordinadora del semillero y otras dos profesoras de la Facultad de gestionar

⁵ Profesora Zayda Lucia Sierra Restrepo.

recursos para el primer proyecto de investigación en sí que se formula, se obtiene financiación por parte de Colciencias y desarrolla como grupo, “*Representación e interpretación de la realidad escolar, familiar y del país, a través del juego dramático y otras herramientas lúdico-artísticas*”, este se realizó con siete comunidades educativas de diverso origen cultural: Emberá Dóbida del Chocó, Afro-Palenque de San Onofre-Sucre; rural de Barbosa-Antioquia; multicultural de Riosucio-Caldas; urbano clase alta-Medellín y urbano-popular Medellín. Los resultados de este proyecto evidenciaron un vacío en la reflexión y académico-curricular en el tratamiento de la diversidad cultural en principio, dentro de las escuelas que participaron y la misma Universidad de Antioquia, y dio lugar a otras preguntas, relacionadas con una educación e investigación acorde a las condiciones reales de país, en cuanto a su diversidad, y la atención de necesidades y prioridades, hasta ese momento, desatendidas de las poblaciones. Todos los demás proyectos que han sucedido⁶ dentro del quehacer del Grupo contribuyen desde diferentes enfoques con una visión y una apuesta sobre el trabajo creciente en diversidad e interculturalidad en la pedagogía, la educación y la investigación en la ciudad de Medellín, el departamento y el país.

El Semillero de Investigación Diverser. El semillero Diverser es el proyecto fundante del Grupo por varias razones: es el lugar que provee de investigadores e investigadoras sensibles a las líneas del grupo para darles continuidad, es así como un buen número de participantes activos en los proyectos provienen de este primer espacio de formación; es el espacio donde se ponen las reflexiones epistémicas, metodológicas y pedagógicas que alimentan el quehacer investigativo del grupo y se actualizan las apuestas, los sentidos, las tensiones. Todo esto pasa por el espacio de semillero a modo de formación inicial en investigación.

El semillero Diverser como semillero de investigación en educación es uno de los primeros que se crea en la Universidad de Antioquia y el país. Es un espacio extracurricular que convoca principalmente a estudiantes de pregrados de la Facultad de Educación, sin embargo también desde sus inicios siempre ha tenido estudiantes de otras Facultades, ciencias sociales, artes, ciencias de la salud, ingenierías, incluso estudiantes de otras universidades como la

⁶ Ver todos los proyectos que ha realizado el Grupo en: GrupLAC-Colciencias. <http://201.234.78.173:8080/gruplac/LoginGruplac/login.do>. Página oficial.

Universidad Nacional, y la Universidad Luis Amigó. Desde 1999 y hasta el 2013 se han llevado a cabo 6 grupos o cohortes de semilleros, dos de ellas han estado concentradas específicamente en lo indígena. Actualmente se desarrolla la sexta cohorte con participación de estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos y se mantiene la conformación interdisciplinaria.

Metodológicamente el semillero se desarrolla a través de fases o módulos, que se organizan para concentrar análisis y construcciones. Estas no son excluyentes entre sí y son las siguientes: fase 1. Contextualización en teorías, epistemologías y discusiones actuales relevantes para la producción de conocimiento crítico y situado; fase 2. Metodologías para la investigación educativa y pedagógica; fase 3. Sistematización y análisis, y; 4. Representación del conocimiento. En cada fase se concentran discusiones en tanto enfoques, tensiones, aportes del contexto y las experiencias de participantes. De forma paralela se trabaja fuertemente al sujeto como eje principal de la experiencia investigativa y el aprender a investigar investigando, esto a través de un ejercicio paralelo que realiza cada participante de construir su propio proyecto de investigación, en el cual a medida que se avanzan las discusiones en colectivo puede ir aplicando a su experiencia en particular del proyecto. En varias ocasiones estas iniciativas de proyectos, se gestionan por parte del Grupo, obtienen financiación y se desarrollan.

Desde un punto de vista del Sistema de Ciencia y Tecnología los semilleros de investigación y en especial el semillero Diverser se pueden ver como lugares de producción que le aportarían al mismo Sistema en distintos sentidos:

- En la formación de sujetos para la producción de conocimiento desde la configuración de otra posibilidad de identidad para el sujeto escolar. Trabajar por el deseo de saber, articulado a una propuesta académica política, es una oportunidad que brindan los semilleros de investigación y que en buena parte ayuda a responder la pregunta ¿Cómo se forman nuevos y mejores investigadores? En este caso lo que haría falta es compromiso institucional para apoyar sostenidamente este tipo de iniciativas.

- Así como el semillero de investigación provee al Sistema de sujetos con identidad por su deseo de saber, el semillero también alimenta y renueva los temas de interés científico para el país. Del semillero Diverser surgió el tema, que hoy es todo un campo de investigación para la Universidad, la pedagogía y la diversidad cultural desde otras formas de producir conocimientos diferentes a las hegemónicas.
- El semillero también permite conexión entre intereses globales y locales del Sistema para la producción científica. Conexión que sólo pueden encarnar los sujetos que viven el día a día directamente implicados con los problemas y fenómenos objetos de estudio. Es a través de procesos como estos que es posible visibilizar e identificar problemáticas que el propio Sistema por su dinámica desconoce cómo se están dando en la localidad, por ejemplo, cómo se vive el conflicto armado en una escuela rural o qué está pasando con el racismo y la discriminación después del cambio constitucional del 91 en un aula de clase de ciencias naturales.

PROYECTOS DEL GRUPO DIVERSER

Entre el 2000 y el 2013 el grupo ha realizado múltiples proyectos de investigación los cuales podría agrupar en las siguientes categorías:

Proyectos de tipo diagnóstico y construcción de antecedentes.

En el camino de acercar el mundo de la escuela, la educación al mundo de la vida, a los contextos reales, en este caso las comunidades con las que trabajamos se hizo necesario en un principio generar espacios de conocimiento mutuo, donde visibilizar y cuestionar imaginarios negativos de parte y parte (equipo de investigación de la Universidad, maestros/as y líderes comunitarios), no es secreto que para muchas comunidades entre ellas indígenas la primera imagen de investigadores de la Universidad (sin importar cuál), está asociada a experiencias negativas de usurpación y maltrato. Del mismo modo con el ánimo de realizar procesos de investigación con y no exclusivamente para, era necesario concertar colectivamente cual era el o los problemas a investigar. Es común que los problemas de investigación los inventemos desde un escritorio en la Universidad bajo la presión de un financiador o un trabajo de grado, lo cual al modo del trabajo de Grupo Diverser era algo a

evitar. Fue así que a través de proyectos como “Qué es conocer e investigar desde perspectivas Diversas”, “Construcción de currículos interculturales en comunidades Embera Chamí del Departamento de Antioquia”, “Representación e interpretación de la realidad escolar, familiar y de país por parte de niños/as y maestras a través de herramientas como el juego dramático y otras herramientas lúdico artísticas”⁷. Pudimos comprender un poco más las realidades concretas con quienes participamos en estos proyectos, los registros completos se encuentran en los informes y publicaciones de los mismos, sin embargo quiero resaltar aquí, algunos aprendizajes de estos proyectos para el Grupo:

- El construir con las comunidades directamente implicadas, con sus sujetos de carne, deseos y dolores es distinto decirlo a hacerlo, el construir con, el hacer investigación con contiene múltiples implicaciones. Aprendemos que el investigar **con** implica primero el cuerpo, una relación de cuerpos que se encuentran en territorios, en nuestro caso de selva, de montaña, de ríos. **Relación de cuerpos** que deben compartir el alimento, el descanso, el miedo a animales que pueden poner el riesgo la vida (serpientes, vectores de enfermedades tropicales), cuerpos que se deben mirar, oler, escuchar para construir un juntos, un con. Asumir el reto de trabajar desde una interculturalidad no es algo que se siempre se sepa *a priori* en el Grupo Diverser, generalmente es algo que se va tejiendo en la medida de las diversas interacciones. Construir relaciones en el día a día, incluyentes y precisas, es compartir con otros necesariamente asuntos de la vida privada, como la alimentación, la higiene y el sueño, principalmente por el trabajo con comunidades indígenas o afrodescendientes que exige desplazamientos y convivencia en los habitad propios de las culturas; asimismo es aprender a cuidar y cuidarse, es expresar la solidaridad y la inconformidad en el mismo tono de voz de quienes hacen parte de la interacción.
- En segundo lugar una **relación de tiempos**, los tiempos del equipo de investigación, del proyecto, de las metodologías, son tiempos distintos a los tiempos de las comunidades, de sus líderes, de sus mujeres, de sus maestros y maestras, de sus niños y niñas. Aprendimos que también existe una colonización a través de la imposición de tiempos a la cual nos acostumbramos y naturalizamos, la población con la que trabajamos vive otra relación con el tiempo, un tiempo para la sobrevivencia, un tiempo para el ritual y los dioses que sostienen

7 La referencia precisa de los proyectos se puede consultar en línea: GrupLac del Grupo Diverser.

la vida, un tiempo imprescindible para la vida familiar, un tiempo para escuchar al otro/a que viene de otros lados, que habla en otra lengua. Negociar proyectos en este sentido es incomprendible para agencias de financiación de investigaciones que cuadrícularon el tiempo en horas y minutos y lo planificaron previendo por encima de estas realidades productos tangibles. A las cuales casi que hay que acomodar los resultados si queremos seguir investigando.

- Otro asunto que aprendemos es que evidentemente, el problema de investigación con el que entramos a una comunidad se reconfigura. Los contextos culturales además de diversos en sí mismos, son complejos. Esto es, entramos a una comunidad con un problema de investigación referido a la salud indígena y nos encontramos con una demanda de la comunidad de trabajar un problema político, territorial y espiritual. Llegamos a una comunidad con una pregunta por una otredad étnica indígena y afro y nos encontramos con una pregunta desde dentro por lo mestizo y los efectos de poder también desde la investigación que lleva la Universidad. Este panorama en todo caso no es el esperado para muchos investigadores/as que se forman para hacer investigaciones con resultados predecibles en contextos predecibles en un imaginario racional de la ciencia y el conocimiento. Este hecho nos hace pensar desde una perspectiva formativa en investigación ¿Qué tipo de sujeto investigador es el que realmente se necesita para producir conocimiento desde y con estos otros contextos? ¿de qué contenidos y metodologías debe proveerse? ¿es un asunto de contenidos o de competencias en un sentido amplio?
- Estos primeros proyectos también nos ayudaron a entablar una relación menos teórica y más real y concreta con lo que construimos como diversidad, identidad, interculturalidad, colonialidad, entre otros conceptos que leemos, analizamos desde la academia, a partir de estudios en Latinoamérica y otros lugares de producción anglo y europeos, pero que en todo caso se quedan escasos si no se ponen en las prácticas y se contextualizan. territorializar y culturalizar los conceptos y las metodologías que utilizamos en la investigación es también muy importante para la producción de conocimiento desde una perspectiva de la Diversidad Cultural. Nos dimos cuenta por ejemplo, cómo muchas de las preguntas que nos hacíamos no tenían más lugar de existencia que el de ser preguntas ilustradas para una academia eurocéntrica ilustrada y hegemónica. Preguntas que aún puestas desde intenciones críticas se quedan cortas en el terreno. Una de ellas, es la pregunta por la identidad, preguntarle a un

mayor indígena literalmente, por cómo se reconfigura su identidad, es no entablar una conversación. En su día a día esta no es una pregunta que este indígena se haga y más aun no se constituye en un problema para él, el cual deba ser reflexionado, como muchos investigadores de Universidad creemos.

- Finalmente estos proyectos iniciales también nos permitió construir un nicho de confianza, condición indispensable para que se realicen procesos interculturales vividos, críticos y creativos. A nuestro modo de ver la confianza es un fenómeno complejo en el cual la cantidad y frecuencia del tiempo en que se comparte, así como la disposición para reaprender de otros sujetos y otras prácticas es decisivo a la hora de avanzar en este tipo de procesos. Darle tiempo al proceso, al que se creen vínculos en lo cotidiano de acuerdo al propio ritmo de las personas y de sus intereses, así como involucrarse bajo el entendido que por muy extraños que parezcamos, siempre tenemos lugares comunes es de suma importancia. Es tal vez la falta de crear este vínculo de confianza, lo que nos llevó en el caso de un proyecto “Construcción colectiva de una cultura saludable en comunidades Embera Eyabida y Embera Chamí” a no pasar de la fase de socialización inicial hasta después de un año, la misma que ingenuamente pensamos podíamos realizar en una sola visita de tres días a la comunidad. La confianza intercultural,

[...] articula las variables individuales con las colectivas, la comunicación y los diferentes contenidos de la diversidad cultural que entran en juego en un determinado campo. La confianza intercultural no sólo deriva de elementos cognitivos sino también de elementos afectivos, y la comunicación abre las puertas para la autoreflexión de la propia identidad cultural frente a la diversidad introducida por los actores extranjeros o culturalmente extraños. Es entonces una racionalidad cognitivo-afectiva la que permite a los actores generar el voto de confianza sin necesariamente recurrir a la racionalidad de causa-efecto. (Vittar, 2011, p. 197).

Proyectos de tipo investigativo formativo. Desde una perspectiva de investigación transformación.

Este tipo de proyectos son los que nombramos con una clara intencionalidad de formar en investigación y pedagogía desde perspectivas críticas y creativas. Si bien en todos los proyectos ha estado presente el interés explícito por lograr una participación de los y las directamente implicados y para ello ha sido importante incluir un componente formativo en

investigación en el sentido de participar en investigación aprendiendo también de las herramientas de método y análisis propuestas. El tipo de proyectos categorizados aquí tienen como primer objetivo el formar y transformar-nos desde la investigación en relación con la educación y la pedagogía. Dentro de ello ubico especialmente el proyecto, que ya he presentado antes, “Semilleros de Investigación Diverser”; la Maestría en Educación en la Línea Pedagogía y Diversidad Cultural, el Doctorado en Educación en la Línea Estudios Culturales y el Programa Formación de Formadores desde Perspectivas Interculturales. Son proyectos de investigación en sí mismos porque parten de un problema específico identificado por el grupo Diverser, desde sus inicios en la formación superior, la mayoritaria influencia de teorías y metodologías provenientes de contextos foráneos (Estados Unidos, Europa) a los que se desempeñan normalmente los maestros y maestras en formación, sumado a un total desconocimiento de un país declarado pluricultural y diverso, lo cual inevitablemente hace que los procesos escolares y de investigación se realicen dentro de un tipo de *burbuja*, reproduciendo a la vez conocimientos *burbuja* que no ayudan construir una realidad más concordante con lo que somos. En este tipo de proyectos también tenemos preguntas permanentes y apuestas por reconocer y apropiar para la educación metodologías surgidas de contextos más cercanos y locales. A la fecha, el grupo ha coordinado 6 cohortes de maestría, con participación de estudiantes 50, una cohorte del doctorado (9 estudiantes) y seis cohortes de semilleros. De estos procesos surgen a la vez proyectos de grado con preguntas que articulan mucho más los contextos, los sujetos directamente implicados, así como la educación y la pedagogía. Dando lugar a lo que nombro como transformación desde procesos de formación investigación.

Proyectos de Marcada Incidencia Política Académica

Si bien estamos de acuerdo que todos los proyectos anteriores son proyectos con incidencia política y académica, quiero separar aquí, por su alto impacto político institucional en la Universidad de Antioquia los proyectos “Creación del Programa de Educación Indígena⁸”, y “Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra”. El primero se configura como el primer programa para la Universidad en intencionar acciones para su población estudiantil

8 Número de resolución superior Resolución Académica 1752 18 de agosto de 2005.

proveniente de contextos culturales indígenas, esto, partiendo de que existen unas necesidades particulares y reales de esta población cuando realizan su proceso de formación en educación superior, así como una cantidad de barreras culturales, económicas, epistemológicas que les impide realizar su proceso con fluidez, equidad y dignidad. Este programa además de visibilizar la existencia y las necesidades de esta población también propende y acompaña en la creación de oportunidades creadas por la misma población en mención, El Cabildo Universitario Indígena es una de ellas.

Por su parte la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra⁹ (el capítulo II de este estudio profundiza más sobre esta propuesta), es un programa de formación en pregrado que se nutre de todos los aprendizajes realizados por el Grupo Diverser a través de todos los proyectos anteriores, además de su construcción colectiva intercultural e interinstitucional. Es un proyecto único en el país, en el cual se construyen conocimientos a través de relaciones permanentes interculturales, críticas y de la tierra como la gran pedagoga. El instaurar este tipo de iniciativas dentro de una institución históricamente colonial, hegemónica, en la cual el poder sobre el ser, el saber y hacer ha hecho parte de su gran legado a través de generaciones de profesionales, se convierte a nuestro modo de ver en un hito académico político donde es posible construir y formar a partir de otros lugares de enunciación y sentido, esta vez el ancestral.

Líneas de investigación del grupo Diverser

El desarrollo de los proyectos anteriores y otros que por espacio y tiempo no alcanzo a nombrar, le ha permitido al Grupo en su trayectoria configurar lo que el SNCTI nombra como líneas de investigación. Para el Grupo las líneas posibilitan lugares específicos dentro de lo común para profundizar las construcciones y poner al servicio de nuevas producciones de conocimiento la experiencia de quienes participamos con los aciertos y desaciertos todos en clave de aprendizaje.

Dos de las líneas de investigación que tienen tradición en el Grupo, son:

⁹ <http://www.pedagogiamadretierra.org/>.

— *Interculturalidad y Formación Docente*

Esta línea se argumenta desde la tradición homogeneizante de la cultura dominante de nuestro país ha permeado todos los ámbitos incluyendo nuestra escuela, desconociendo así una diversidad de visiones de mundo, de construcciones socio-históricas, de epistemologías, de relaciones y de formas de aprender y enseñar; como consecuencia, nuestra diversidad cultural ha sido invisibilizada con el fin de perpetuar una visión eurocentrada del mundo, lo cual nos convoca a buscar nuevos caminos que le exijan a la escuela transformarse y transformar sus prácticas pedagógicas. Transformaciones que deben obedecer a las complejas realidades sociales que se reconfiguran a diario donde las migraciones voluntarias y forzadas, la apertura económica, el poder de la globalización en variados ámbitos, los conflictos sociales y el encuentro entre poblaciones que confluyen en contextos educativos —en la mayoría de los casos pensados mono culturalmente— nos lleva a repensar la formación docente a la luz de unas realidades socioculturales que parecieran no entrar en diálogo con los saberes disciplinares de los programas de formación docente

Se plantean entonces nuevos retos para el sistema escolar en la medida en que es éste quien debe responder a esas dinámicas sociales y a los sujetos que esperan una formación que les posibilite re significar desde una mirada crítica las relaciones sociales y los diferentes contextos en los cuales se movilizan, más allá del propósito de la inserción laboral que centra la formación en el marco de unas competencias que frecuentemente dejan por fuera las realidades sociales que enfrentan diversas poblaciones. Este escenario nos lleva a repensar la labor del maestro y su papel en nuestra sociedad, ya que es él quien encarna en buena medida las respuestas que la escuela puede ayudar a construir.

Frente a este panorama, la formación docente requiere de nuevas formas de mirar la escuela y a los sujetos que interactúan en ella, ir más allá del aprendizaje de contenidos disciplinares para que realmente se dé lo que Freire alguna vez soñó para nuestros estudiantes, leer no solo la palabra sino el mundo como camino necesario para su transformación. El cuarto Foro Latinoamericano de Políticas Educativas —FLAPE— manifestó una gran preocupación a la luz de las demandas sociales a las que se ven abocados nuestros futuros docentes y a la posibilidad de responderle a otras formas de educar y mirar al otro desde una posible

articulación entre pedagogía e interculturalidad; esta articulación le exige a las instituciones formadoras de maestros repensar no sólo sus programas de formación sino también sus visiones epistemológicas (FLAPE, 2005).

Una interculturalidad pensada como un camino a través del cual la escuela pueda entrar en diálogo con lo que acontece no sólo dentro de ella sino fuera, en los contextos de aquellos “otros” que la atraviesan. Esta interculturalidad en formación docente ofrece amplias posibilidades para repensar la formación a la luz de lo que vivimos, no de lo que otros quieren que vivamos. Fornet-Betancourt (2004) nos ayuda a aclarar este pensamiento con su conceptualización de Interculturalidad, la cual es útil a las reflexiones de esta línea:

Por interculturalidad no se comprende una posición teórica ni tampoco un diálogo de y/o entre culturas (o, en este caso concreto, un diálogo entre tradiciones filosóficas distintas) en el que las culturas se toman como entidades espiritualizadas y cerradas; sino que interculturalidad quiere designar más bien aquella postura o disposición por la que el ser humano se capacita para... y se habitúa a vivir “sus” referencias identitarias en relación con los llamados “otros”, es decir, compartiéndolas en convivencia con ellos. De ahí que se trate de una actitud que abre al ser humano y lo impulsa a un proceso de re-aprendizaje y de reubicación cultural y contextual. Es una actitud que, por sacarnos de nuestras seguridades teóricas y prácticas, nos permite percibir el analfabetismo cultural del que nos hacemos culpables cuando creemos que basta una cultura, la “propia”, para leer e interpretar el mundo. (p. 14).

— *Línea Sujeto, comunidad y diversidad cultural*

Durante el proceso de configuración del grupo, algunos de los principales cuestionamientos que han estado emergiendo en las diferentes experiencias de trabajo conjunto con los diversos grupos poblacionales, son las preguntas por las subjetividades, su relación con la comunidad; el modo como esos espacios nos constituyen y los constituimos; la forma como esas comunidades interactúan con los sistemas globales y el lugar de los discursos acerca de la diversidad cultural y las prácticas sociales y educativas que desde allí se generan.

Esta línea surge por preguntas y discusiones que se han dado acerca de las necesidades, expectativas e intereses de algunos integrantes del grupo que han interactuado en las comunidades, también de tratar de entender cómo convergen en ciertos lugares comunes de lo cultural niños, niñas, jóvenes y adultos que crecen en diferentes contextos sociales y culturales.

Desde el trabajo en proyectos del Grupo se ha visibilizado el respeto a los sujetos desde su contexto, resonancia del concepto de diversidad en el contexto crítico mundial, el sujeto como ser pensante en lo institucional en interacción permanente.

Desde esta perspectiva, consideramos que esta línea aborda la discusión entre diferentes conceptos, diversidad cultural, identidad, sujeto, comunidad, diferencia.

La diversidad se refiere al conjunto de relaciones que constituyen la identidad de los sujetos y que está constituido por la edad, orientaciones sexuales, ideologías políticas, genero, origen socioeconómico, geográfico. (Henaó, 2004).

Como plantea la psicología social los seres humanos reconstruimos la realidad a partir de esquemas cognitivos que nos permiten formar estereotipos y modelos cognitivos de los diferentes objetos, fenómenos y personas que nos rodean, específicamente cuando estos esquemas mentales se refieren a personas hablamos de estereotipos y por encontrarnos inmersos en contextos sociales y culturales específicos estos estereotipos están caracterizados y organizados de acuerdo a axiomas que articulan dichos contextos. En pocas palabras, desde esta visión de organización de la experiencia todos los seres construimos estereotipos etnocéntricos. Claro que, estos pueden tener un carácter flexible, esto es nos pueden permitir preguntar e intentar comprender otras formas de experiencias culturales. De esta manera, diríamos que estamos en capacidad de interrogar la otredad, pero por otro lado, nos pueden llevar a hacer juicios de valor anticipados acerca de las diferencias y esta es una de las mayores dificultades para las personas que pertenecen a diversos grupos poblacionales, cuando interactúan en espacios multiculturales deben enfrentar los prejuicios de las otras personas, de todas formas el prejuicio continúa siendo un nivel limitante pero que todavía da la posibilidad que la otra persona actúe y podamos confrontar estos prejuicios y romperlos

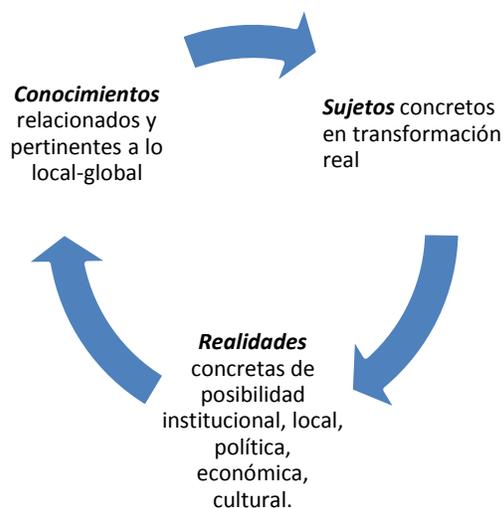
lentamente. Pero el problema es cuando nuestros prejuicios se encuentran posicionados como saberes “verdad” o “dogmas”, pues se convierten en obstáculos directos para la experiencia y nos llevan a negar la posibilidad siquiera de interactuar o asumir ese lugar de la diferencia.

Estos esquemas cognitivos que se convierten finalmente en la realidad que nos planeamos, por su carácter de construcción social, se enseñan de una generación a otra en la mayoría de las ocasiones sin reflexiones profundas, ni cuestionamientos claros, simplemente hacen parte de realidades últimas y objetivas que nos prevalecen.

Este proceso de categorización y organización del conocimiento, es el legado más claro de la ilustración con su afán enciclopédico y uno de sus mayores peligros está asociado con ese interés de nombrar y organizar lo otro de forma objetual, convirtiéndolo en un conjunto de características que deben responder a nuestras expectativas y emociones, pero que pocas veces se pone en la construcción socio cognitiva de la otredad y se da por sentado su existencia desde la lógica de acercamiento progresivo platónico al conocimiento.

APORTES, ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL GRUPO DIVERSER

En relación con lo anterior, aquí no bastaría con decir que el grupo sólo produce conocimientos desde perspectivas diversas, el grupo Diverser también construye otro tipo de sujetos en relación con el conocimiento y construye otro tipo de realidades (institucionales, políticas y culturales) para que esos conocimientos y esos sujetos sean posibles; logrando así lo que a mi modo de ver, es una triada posible para la producción académica a partir de una lógica integrada, diferente a la clásica para la Universidad y el SNCTI.



Acontecer investigativo del Grupo Diverser:

En esta triada se observa una producción de conocimientos relacionados, sujetos concretos, historizados por sí mismos, con orígenes y apuestas concretas, y realidades complejas a las cuales hay que intervenir, recrear y construir. El Grupo circula entre otros modos de interacción y producción de conocimientos dentro del mismo Sistema, con aportes y tensiones por resolver. La forma visibilizada en esta triada viene a ser lo que entendemos como la emergencia de otras configuraciones para el investigar, a partir de la relación entre otras subjetividades, otras epistemes y otras metodologías en una realidad concreta, a esto es lo nombramos como acontecer de la investigación del Grupo Diverser.

El reconocer, por ejemplo, el papel significativo de los sujetos en la producción del conocimiento dentro de un Grupo de Investigación, no estaría definido sólo por los esquemas y capacidades de un carácter lógico y cognitivo; sino, también, por los modos cómo los mismos sujetos se implican con su subjetividad en la producción de conocimiento donde este no se presenta ni debe entenderse como un terreno homogéneo; por el contrario, al incluir la dimensión subjetiva se incluyen, simultáneamente, la constante dinámica en la que habitamos los sujetos, dinámica diversa y transformativa con alcances visibles e invisibles. Esta situación puede ser leída como un problema u obstáculo, desde una perspectiva positivista del conocimiento, y es uno de los aspectos que se quiere resaltar en este análisis, pues al contrario, se consideran por esta autora como de suma relevancia para comprender la producción de conocimientos científicos en el país, desde una construcción más *real* de los lugares y sujetos que intervienen. A este respecto la cita que sigue indica como siempre hay un más allá incontrolado de algún modo en la producción de conocimiento. Interrogado el 1985 sobre cómo definiría su trabajo, Foucault responde

[...] intentar en la historia de las ciencias, del conocimiento y del saber humano, algo que sería como su inconsciente, si quiere la hipótesis del trabajo es globalmente esta: la historia de los conocimientos no obedece simplemente a la ley del progreso de la razón; no es la conciencia humana o la razón humana la que detenta las leyes de su historia. Existe por debajo de lo que la ciencia conoce de sí misma, algo que desconoce. (Foucault, 1895, citado en Martínez Contreras, Ponce de León y Villoro. 2007, p. 128)

La intuición del sujeto podría ser *ese algo* que desconoce la ciencia engeguada en la lucidez del paradigma o canon hegemónico. Desde el punto de vista de este estudio no sería más, que el sujeto en su devenir histórico y existencial esta vez tejido a procesos de relaciones entre conocimientos y realidades (gráfica triada anterior).

Discusión en torno a otras epistemes.

El conocimiento ya no es más un relato único, desde la perspectiva del Grupo el conocimiento se vuelve conocimientos y ante todo territorializados y culturizados. A esta concepción se articula claramente el para qué y para quien de la producción de conocimientos. Para el grupo existe una relación clara e intencionada entre lo que entendemos y hacemos en investigación en relación con la educación y la cultura.

Desde un orden de tipo epistémico se podría decir desde nuestra experiencia, que existe conocimiento en tanto existe una relación constante, no siempre equilibrada entre sujetos, epistemes y realidades. En esta acepción de conocimiento, las realidades que construyen los sujetos a través de proyectos son históricos, emergentes y hacen parte de procesos que en la mayoría de las veces desbordan el propósito inicial de los proyectos. Esto hace que sea necesario el intento de construir lugares comunes por donde transitar en claves diferentes al proyecto (dispositivo mediador) como centro.

Como Grupo se ha hecho un esfuerzo de construcción común para el proceso, a través de la ubicación de entendidos en relación al conocimiento de los actores sujetos; por ejemplo, a la organización indígena de Antioquia –OIA, comprender el conocer en la educación de sus comunidades como una posibilidad de construcción de nuevos lugares de hacer –saber políticos; a una institución como la Universidad de Antioquia comprender que a través de apoyar este tipo de procesos se redimensionan las fronteras físicas y de conocimiento que desde una época colonial no tan remota reproduce y, finalmente, que nos permita a quienes participamos de este entramado comprender que se está haciendo una nueva historia epistémica-cultural y educativa para las generaciones presentes y futuras.

Desde la pregunta por otras epistemes nos preguntamos ¿hay nuevas formas de conocer?, ¿existen otras formas de hacer investigación por fuera de las enseñadas en las universidades?,

a este respecto, al interior del Grupo se discutieron y se discuten asuntos como, la importancia de pensar al margen de estándares, mediciones, generalizaciones, métodos y formatos. Es a través de esta reflexión permanente crítica, colectiva y subjetiva que es posible dicha pregunta, de lo contrario la investigación no pasaría de ser un lugar de “aplicaciones de métodos, instrumentos y formatos” y se perdería toda la vitalidad y la posibilidad en la interacción y en la diversidad. Sobre esta parte, una mujer indígena nos hizo una observación sobre la ubicación de los sujetos y la aplicación de métodos, a partir de su experiencia en la investigación que participaba, “La diferencia es que para ustedes los investigadores, lo que vienen a hacer aquí es ver problemas, a trabajar con problemas, para nosotros son la vida de nosotros”¹⁰

Justamente, sobre la imposición de formatos para organizar la producción de conocimiento, traigo a colación una primera experiencia realizada también por el Grupo Diverser, de promoción de investigación en escuelas indígenas del Departamento¹¹,

Los formatos se vuelven el centro del proceso: la base del Programa Ondas son los proyectos y, de estos, la guía o formatos que sirven de soporte para el seguimiento y valoración de las propuestas realizadas por equipos escolares de investigación. Desde el inicio de esta convocatoria, el equipo coordinador se interrogó sobre la pertinencia de llevar a escuelas indígenas la lógica de organización de conocimiento que se expresa implícitamente en las guías que deben desarrollar los equipos escolares. Estos formatos contienen una secuencia, un tiempo y un tipo de preguntas específicas preestablecidas que si bien se proponen como guías para facilitar el proceso, terminan en muchos casos imponiéndose como la única ruta posible a seguir. Uno de los obstáculos derivadas de esto fue la dificultad para los equipos de plasmar a través de la escritura sus avances y

10 Transcripción conversación con mujer sabia Embera Eyabida. Diario de campo de Alba Rojas, 2009.

11 Reflexiones a partir del “Proyecto Especial Ondas Indígenas”, convenio núm. 8707-001-2005 entre la Universidad de Antioquia, el Instituto Departamental para la Educación Indígena (INDEI) de la Organización Indígena de Antioquia (OIA), el Centro de Ciencia y Tecnología de Antioquia y el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología “Francisco José de Caldas” Colciencias, ejecución 2004-2006, coordinadora del proyecto, Alba Lucia Rojas. Esta propuesta se desarrolló en el marco del proyecto “Concepciones sobre conocimiento e investigación en contextos universitarios y contextos indígenas. Hacia una pedagogía de la investigación que reconozca la diversidad cultural”, por el equipo intercultural conformado por participantes indígenas y no indígenas de la Universidad Nacional, sede Bogotá; la Universidad Tecnológica del Chocó y la Universidad de Antioquia, en interlocución con líderes de la OIA y la Organización Regional Embera Wounaan (OREWA), y con apoyo de Colciencias. Ejecución 2004-2006. Coordinadora del proyecto: Zayda Sierra Restrepo.

de comprender la lógica secuencial que se observa en los formatos. Los equipos llegaron hasta plantearse preguntas, realizar actividades relacionadas con las preguntas y obtener algunos avances; sin embargo, no se llevó a cabo la aplicación rigurosa de cada uno de los puntos del formato de presentación inicial de proyectos (planteamiento del problema, pregunta, justificación, objetivos, metodología, cronograma, resultados esperados, presupuesto). Una de las expresiones de un profesor con relación a lo anterior es “la realidad de nuestras comunidades es muy diferente, nosotros apenas estamos aprendiendo a escribir en kapunia”. (Rojas, 2007, p. 65).

Finalmente, de acuerdo con la experiencia del Grupo, se puede decir que en la interacción con las diversas comunidades que han participado de los proyectos de investigación, se hace evidente formas propias de recrear y construir conocimiento, siempre alrededor de prácticas que cuentan con sistemas de organización y socialización entre quienes la viven ancestralmente. Similares o no a las que se trabajan para el mundo occidentalizado — reconocido por mantener el rigor de un método y un enfoque a partir de paradigmas con pretensiones de universalidad—, estas otras formas propias de recrear y construir conocimiento, poco estudiadas en las universidades, pero no por ello inexistentes, contienen un gran valor epistemológico y casi que la única forma de acceder, conocerlas y reconocerlas es a través de procesos de investigación interculturales.

Sobre dichas lógicas y pensamientos-otros, la autora que se cita a continuación retoma, a modo de ejemplo, el pensamiento cimarrón, el cual denota una esencia, actitud y conciencia colectiva de pensar, dirigida a la reconstrucción de la existencia. Libertad y liberación en el presente, en conversación con los ancestros,

[...] los esfuerzos de confrontar “desde lo propio” y desde lógicas-otras y pensamientos-otros a la deshumanización, al racismo y la racialización, por eso su meta no es la incorporación o la superación (tampoco simplemente la resistencia), sino la reconstrucción radical de los seres, del poder y del saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas (Walsh, 2005, p. 24).

Otros elementos metodológicos.

El Grupo se ha ajustado a la necesaria búsqueda de metodologías pertinentes, diferentes a las comunes utilizadas para la investigación, como la entrevista o la encuesta, algunas de ellas,

con un uso agotado en contextos de comunidades indígenas y afrodescendientes. A esto se refiere la siguiente cita,

[...] si nos hubiéramos sentado a entrevistarlos uno por uno [se refiere a los estudiantes Embera - Dóbida de la Escuela de Gobierno y Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra], no hubieran expresado tan claro, la problemática que vive la escuela, con tanto problema con los Grupos armados [...] los Dobidas se apropiaron mucho del juego dramático¹².

Un elemento que identificamos como aportante en la construcción de otras metodologías para la producción de conocimiento desde una perspectiva de la diversidad cultural, es la creatividad, entendida aquí como una herramienta de pensamiento de los sujetos investigadores. Cuando controlamos la atribución de significados, así como el modo en que éstos sostienen las situaciones y los procesos, y como se definen y redefinen en sus propias perspectivas y las de los otros participantes, se puede decir que se identifican patrones que evidencian una creatividad personal (Woods, 1998,). De acuerdo con un estudio reciente que articula varios enfoques de comprensión sobre la creatividad, es posible decir que,

La actitud creadora pertenece a la categoría de las conductas integrativas dado que el ser humano, siente, piensa y crea como un todo, y en su trayectoria vital es sensible a los cambios ambientales a fin de ajustar el propio cambio personal. La dimensión creadora de sus actitudes lo lleva no solo a realizar nuevas asociaciones para integrar ideas y objetos, sino también a saber manipularlos con el cometido de activar su mente y descubrir nuevas potencialidades, pero si bien el proceso creativo se plantea como un todo, para trasladar y aplicar todo ese potencial creativo se requiere que su acto vaya desplegando poco a poco toda la gama de elementos que se reconocen hacen parte de un acto creador (Cerdeña, 2006, p. 76).

Ésta se relaciona directamente con una capacidad del sujeto, la cual se despliega en el caso del Grupo Diverser en la articulación con grupos diversos, en la resolución de situaciones relacionadas con los equipos de trabajo, con los contextos y las comunidades con quienes investigamos. Otra expresión de dicha creatividad es nombrada por los y las participantes del Grupo como “persistencia” frente a los procesos pese los avatares¹³ y con una capacidad

12 Entrevista Cuatro, SS, julio 2009, Archivo proyectos Diverser.

13 En la parte inicial del capítulo se describen rasgos de esta complejidad circunscrita a la experiencia del Grupo Diverser.

excepcional de articulación para generar nuevos sentidos, lecturas más complejas y mejores alcances e impactos de los procesos. Esta capacidad se puede observar en la mayoría de los procesos que ha desarrollado en Grupo. La *persistencia* por ejemplo, ha sido necesaria dentro del Grupo para lograr construir líneas de trabajo nuevas para la comunidad académica, que de no contar con esta característica, fácilmente, frente a la primera dificultad, se hubiera desistido.

Es posible que el proceso en este sentido más emblemático para el Grupo sea el de la construcción de un nuevo pregrado para la Facultad de Educación, la Universidad y el país. Este nuevo pregrado “Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra” implicó e implica en la actualidad la conjunción de institucionalidades de diverso orden (públicas, privadas, mixtas, internacionales, locales, regionales) y la disposición permanente por parte de quienes allí participan, a la creación de lugares comunes para el desarrollo de un programa que se configura a la vez en una apuesta académica, política y cultural.

Es increíble que este tipo de procesos sean partos tan difíciles [...] En las conversaciones hay que insistir, estar una, dos, tres y todas las veces que sean necesarias para que entendamos [...] aun los atropellos, las desconfianzas [...] y la historia que heredamos por pertenecer a una Universidad que históricamente ha usurpado y discriminado a las comunidades¹⁴.

Esta relación de persistencia y articulación de los procesos, en tanto, factor metodológico creativo dentro del Grupo, también es identificada en otros estudios que profundizan sobre creatividad y ciencia,

Hoy en día la mayoría de los escritores y científicos creen que su obra ya no es el resultado de una inspiración casual y fortuita, ni tampoco es el fruto de una invocación a las musas, aquellas nueve hijas de Zeus, que regían las artes y las ciencias en la Grecia antigua. Es el producto de un fatigoso y largo proceso donde el creador experimenta, cambia, confronta, desecha y reelabora. (Cerde, 2006, p. 91)

Aprovecho aquí, para cuestionar un modo de interpretar la creatividad en la ciencia, durante mucho tiempo asimilada con lo que se nombra como “genialidad”, en tanto un atributo

14 Entrevista Dos, DM, diciembre 2009, archivo proyectos Diverser.

especial de personas genios, superdotados o con capacidades excepcionales. En esta observación hacia dentro del Grupo, se encuentra que, por el contrario, la “creatividad científica” es un fenómeno colectivo de construcción, es el producto de un conjunto de aspectos y motivaciones que se unen para obtener, otro punto de vista, resolver un problema y producir una nueva combinación epistémica, ontológica y/o metodológica. En otras palabras, tendría que ver con las combinaciones que en el día a día logran los sujetos para dar respuesta, atender los compromisos y disfrutar desarrollando su proyecto de vida.

Esta acepción estaría bastante alejada de la premisa de genialidad individual y escasa, más reproducida por el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación. En este sentido, la autoimagen expresada por algunos participantes con respecto a la creatividad en el Grupo daría cuenta de una búsqueda permanente, concordando con el enunciado “ser creativo una vez es un accidente; serlo todos los días y en medio de la trivialidad de nuestra vida cotidiana es una hazaña que muy pocos logran” (Cerdeña, 2006, p. 9).

Vivir la Interculturalidad otro Camino Metodológico

En el grupo Diverser y a partir de las características que se han venido planteando en este texto, es necesario un lugar de presentación de lo intercultural. En nuestra experiencia, lo intercultural no como concepto en disputa de representación disciplinar, sino como vivencia propia que se construye día a día. Como se narró en la triada del acontecer investigativo del Grupo, los conceptos y supuestos teóricos participan en relación con los sujetos y realidades en permanente interacción.

Partimos de una *interculturalidad vivida* como un lugar de construcción simbólica y concreta, donde devienen intercambios, interacciones y configuraciones, algunas azarosas; donde suceden umbrales de contacto con múltiples rostros, con múltiples voces y donde a su vez, es posible identificar lugares comunes con un sólo rostro, una sola mirada, una apuesta clara en la transformación de situaciones de opresión física y epistémica. En consecuencia, visibilizar este modo de comprender la interculturalidad vivida implica los modos en que ésta se vivencia desde las experiencias concretas, por los sujetos concretos.

En el análisis del material recolectado, principalmente en los informes de investigación revisados, surgió en mi con frecuencia una inquietud frente a los modos en que cada participante realiza su trabajo, en cómo es puesto en escenas concretas lo expresado desde el discurso tantas veces; frente a esta inquietud pude agrupar básicamente tres aproximaciones a lo que vengo nombrando como interculturalidad vivida, en la cual es posible observar escalas o pasos no excluyentes entre sí: a) el trabajo realizado en las comunidades como un tipo de **traducción** lingüística y metodológica de objetivos y actividades que se enmarcan en un proyecto, a través de los cuales se busca principalmente, que quienes interactúen, comprendan y acepten lo que se plantea desde un proyecto determinado. En esta aproximación sigue siendo preponderante una visión sobre otra; b) el trabajo realizado en las comunidades como una **adecuación pertinente a la cultura otra**, en el sentido en que se utilizan formas creativas, pertinentes para comprender las personas y los contextos y a la vez hacerse comprender en las rutas que establecen las preguntas de investigación de los proyectos, dicha adecuación amplía la traducción e implica un nivel de negociación política y metodológica que permita la realización de la investigación; y, c) el trabajo con comunidades como un lugar fronterizo, no estable, con **contradicciones y emergencias** permanentes, donde los sujetos que participan son los principalmente transformados por la experiencia, donde existe conciencia del lugar propio en relación a los otros y la construcción de sentidos relacionados con la investigación es un producto construido colectivamente.

Las tres posturas interactúan simultáneamente en las producciones del Grupo y hacen parte del modo como vivimos la interculturalidad, de acuerdo con la subjetividad de quienes acompañan los procesos y con mayor incidencia de unas sobre otras dependiendo del momento de desarrollo del proyecto o las características siempre diversas de la experiencia que se aborde. Un ejemplo de la interacción de las tres expresiones de interculturalidad vivida, se observó en el desarrollo del proyecto “Construcción colectiva de una cultura saludable en comunidades indígenas de Antioquia”, en el cual se dividió el proceso de acuerdo a la ubicación geográfica y cultural de las comunidades que participarían: componente Suroeste del departamento de Antioquia, comunidades Emberá-Chamí; componente Nor-occidente de Antioquia y comunidades indígenas Emberá Katío. En el caso

de este último componente, se pudo observar que, por tratarse del abordaje con comunidades Embera Katíos, en las cuales la lengua que predomina para la comunicación es el *Embera Bedea*, fue necesario, al inicio, que se tradujera por parte del investigador indígena participante del equipo de investigadores los objetivos principales, los alcances y las herramientas metodológicas que acompañarían todo el proceso de ejecución del proyecto; seguidamente, el equipo de trabajo consecuente con la necesidad de fortalecer un diálogo de saberes entre expertos/as en el campo de la ciencia médica occidental y expertos/as del tema de la salud o el “estar bien” de las comunidades participantes.

Avanzamos en proponer espacios de interacción dónde se hicieron explícitos conocimientos y formas propias de la atención a algunos de los problemas de salud prevalentes en la comunidad, se le dio especial énfasis a la desnutrición de los niños y las niñas, a las dificultades en la gestación y puerperio y a las picaduras de animales ponzoñosos, todos los espacios se realizaron con *traducción* a lengua propia por participantes de la comunidad y viceversa; para el caso del equipo mestizo, así mismo, fue necesaria la implementación de técnicas creativas de investigación como la construcción de cartografías culturales y el diseño participativo de mapas de circuitos (por ejemplo de alimentos, de atención a enfermedades y enfermos/as). Esta *adecuación cultural* de técnicas de investigación ayudó por una parte, a ampliar las posibilidades de interpretación que comunidades como las participantes tienen en torno a conceptos y asuntos regulados y homogenizados en la sociedad mayoritaria, como la atención en salud, estar saludable, concepción de enfermedad, determinantes para la salud indígena, entre otros. Y por otra parte, a través de éstas se logró un ambiente de confianza donde lentamente se descubrieron los rostros de quienes participamos en los espacios (equipo de sabios y sabias, promotores de salud, médicos occidentales y pedagogos), pudiéndose ampliar la conversación en torno a las posibilidades y limitaciones que el proyecto en mención podría conllevar para su buen desarrollo. Finalmente, cuando el equipo consideró superada la fase inicial o de entrada, un año después, la ejecución del proyecto llegó a su momento de mayor incidencia¹⁵, se llegó al punto donde quienes participamos nos ubicamos más como co-partícipes, donde sin desatender nuestro lugar en el diálogo de saberes, la

15 Archivo de proyecto Grupo Diverser, U de A. Acta de reunión de equipo de investigadores, agosto 2006.

comunidad aportó desde su propia voz, jaibanás, parteras, parteros, botánicos y líderes facilitaron la construcción de sentidos necesarios para las comunidades participantes. Estos espacios organizados desde el proyecto, con la técnica investigativa de *conversatorios* terminaron como generadores de organización de liderazgos y movilización dentro de las mismas comunidades con el propósito de construir una cultura saludable, objetivo que a esas alturas ya no sólo era del proyecto,

Primera vez que nos reunimos los Jaibaná, es muy importante porque nos están matando y no sabemos por qué [...] Este encuentro es importante porque necesitamos conversar mucho sobre las reglas de juego del Jaibaná, hay cosas que no entendemos por qué las hacen, como cobrar plata por curar a alguien, pero eso hay que entenderlo [...] hay que conversar mucho porque ahora alguien tiene un dolor y camina tres días para ir donde Médico Kapunia [modo de nombrar al mestizo, no indígena] y sólo le mandan pastillitas de acetaminofén.¹⁶

De nuevo, un aspecto importante a resaltar en relación a esta interculturalidad vivida observable en el Grupo con el proyecto en mención, es la relación sujetos. El equipo de investigación, con la expectativa de profundizar en la comprensión de la relación sujeto que investiga- escenarios de investigación diversos, se comprometió a realizar una auto-observación sobre la forma como cada ego personal opera frente al rol de ser investigador/a. Rol que, generalmente, carga con lenguajes y posturas de poder-saber hegemónicas, que se ponen a veces consciente y otras no, en los lugares y personas de la interacción en el desarrollo de la investigación, un ejemplo de ello sucedió en uno de los encuentros del proyecto que transcribo a continuación:

Investigadora: bien, en este punto vamos a hacer una evaluación de todo el encuentro, la propuesta es que sea participativa, que hablen las mujeres, los jóvenes, los jaibaná que no los habíamos visto por aquí, que hablen, aquí estamos para escucharles.

Grupo Embera: en silencio.

[Momento seguido]

Investigadora: yo les propongo entonces este formatico, que tiene unas preguntas sencillas que ustedes pueden responder ¿Cómo estuvo la alimentación? ¿Los temas que se trataron?, ¿la metodología?, y propuestas para próximos encuentros del proyecto.

Líder Emberá: ¿y los que no saben escribir que hacemos?

16 Archivo de proyecto. Traducción evaluación grupal de encuentro de Jaibanás, parteras y botánicos, municipio de Frontino, Antioquia, mayo de 2006.

Investigadora: que se junten con otros que si escriban, a ver levanten la mano los que si escriben, [se dispone a escribir en un tablero de madera pintado de verde oscuro con tiza las preguntas]¹⁷

Es posible que la investigadora en el caso transcrito no se dé cuenta de la doble imposición (de una práctica de evaluación y de un dispositivo como la escritura) que está realizando con el grupo de participantes; sin embargo, desde una mirada *en frío* y bajo el lente de este análisis se observa cómo su rol de investigadora en el momento, le impidió darse cuenta que no estaba siendo coherente con la forma participativa que nombraba, pues no se conversó antes con los y las participantes sobre la importancia de evaluar procesos como estos, no se dio tiempo suficiente para que las personas se expresaran y finalmente se impuso un formato con preguntas pre-diseñadas que, además le implicó a los y las participantes por un lado, quienes no son usuarios castellano-escribientes, el ser excluidos, y por el otro, a quienes sí lo son, sumarse a un dispositivo de registro de información que opera con una lógica de comprensión diferente a la utilizada comúnmente en la comunidad indígena. Finalmente el resultado, una imposición.

Si bien el rol del investigador/a entra en acción en el escenario de interculturalidad vivida y dura mientras se interactúa con otros sujetos y contextos, quienes además participan en la reafirmación de dicho rol, éste como lugar o posición del sujeto debe ser reflexionado y analizado como componente clave en la producción de conocimientos. La colonización epistémica de la que habla el profesor Santiago Castro (2000) (y otros del grupo de Decolonialidad - Poscolonialidad), pasa por la doble imposición mencionada, en el caso del proyecto en mención, por realizar procesos de evaluación que no responden precisamente a los intereses o necesidades de las comunidades: ¿para que se evalúa? ¿Para quién? ¿Qué sucede luego de la evaluación? y, por utilizar un dispositivo marcado hegemónicamente por una cultura mayoritaria como la escritura. La lectura y escritura silábica alfabética lineal no es propia de las comunidades ancestrales y se constituye en una forma sofisticada de imposición que podemos desarrollar de forma deliberada o no, sobre las formas de construcción y expresión del conocimiento de pueblos con orígenes culturales diversos. Esta

17 Archivo de proyecto. Traducción evaluación grupal de encuentro de Jaibanás, parteras y botánicos, municipio de Frontino, Antioquia, mayo de 2006.

última parte también muestra claramente una de las facetas de la interculturalidad vivida en el grupo como traducción y adecuación.

La relación entre investigadores que trabajan desde una perspectiva intercultural vivida implica igualmente que estos cuestionen todo el tiempo sus estereotipos, en especial los negativos que circulan sobre los sujetos, los saberes y los lugares; implica directamente que se confronten posturas inflexibles arraigadas por las disciplinas de formación, por el origen cultural o ideologías dominantes,

Pensar y hacer propuestas con criterios interculturales implica asumir nuestros respectivos mestizajes de manera frontal, dejando de lado ideas de purismo cultural y superiorismos étnicos. En tanto que nuestras diferencias culturales se articulan en infinidad de formas, variando de acuerdo a la clases sociales, el género y la etnicidad del individuo, enfatizar la diferencia y no sus articulaciones implica adoptar criterios multiculturalistas (separadores), mientras que ubicarnos en el centro de la articulación implica adoptar criterios interculturalistas (de relación). Esto no significa negar las diferencias, pero sí negar purismos culturalistas, esencialismos y guerras étnicas (Morales, 2000, p. 1).

Hablar del Grupo de Investigación desde una interculturalidad vivida (no como concepto) es hablar de niveles de inmersión y de construcción en y con las comunidades en las que se trabajan los procesos, es hablar de lugares de sujetos en tanto su capacidad reflexiva y crítica de sí mismos. La interculturalidad que se vive, es la que salta de los textos y sobrepasa los discursos de las mesas y escritorios, es la que reta permanentemente a la relación con los otros cuando median procesos de construcción vitales en donde se ponen en juego preguntas, tensiones y oportunidades. En síntesis, nuevos órdenes de conocimiento implican, nuevos órdenes de realidad y nuevos sujetos.

Investigación, interculturalidad y transformación

Como se ha venido narrando, la relación entre sujetos, epistemes y realidades contiene relieves, consensos y disensos siempre en relación a las experiencias y los tiempos en la investigación. Un modo de caminar en dicho relieve ha sido a través de la construcción de

un tejido donde participan el construir confianza, como se dijo más arriba, sumado al reconocer los afectos¹⁸. Reconocer las **confianzas y los afectos** es reconocer que en la producción de conocimiento no solo intervienen lógicas de la razón, sino que las del corazón y la experiencia también son fundamentales. En este sentido el profesor e investigador Gerardo Montoya es claro cuando sostiene que:

La especialización y la discriminación como técnicas o metodologías para explorar o abordar la temática [...] pueden iluminar aspectos de su desarrollo y se debe continuar la búsqueda, pero para iniciar su comprensión global, para poder crecer a nivel individual y para concretar propuestas sobre el tema, es necesario adentrarnos con y sin temor en el sentido de lo humano, en la cotidianidad afectiva, social, biológica, cognitiva y fisiológica de la gente, que de hecho no se da por separado, al menos en la forma como el individuo las vivencia, ni mucho menos en su relación con los otros y la naturaleza (Montoya de la Cruz, 2010, p. 38).

Analizar las relaciones entre sujetos que producen y se transforman desde perspectivas interculturales además implica reconocer una localización des-localizada, esta ubicación no fija facilita la evidencia de otros lugares no clásicos en la producción de conocimientos acordes con experiencias emergentes y nuevas para el mundo académico institucional, como plantea la profesora Walsh (2002),

[...] en el vaivén entre la filosofía y la economía, entre la educación y los movimientos indígenas, entre la ética y el pensamiento crítico, entre la geopolítica del conocimiento y la re-articulación de la diferencia imperial y colonial (Walsh, 2002, p. 7).

Dicha localización des-localizada produce nuevas relaciones a la vez. Los límites o fronteras ya no son dicotómicas: entre conocimiento y saber, entre mundo público y mundo privado, ni entre orígenes de clase o culturales diversos, como suelen ser las disputas o límites comunes en lugares de producción de conocimiento. Estas fronteras son reconfiguradas, surge la coherencia y la resistencia como otro lugar y como límite para los sujetos en la práctica investigativa. La **coherencia** está referida aquí como el esfuerzo observable en el Grupo a través de toda su historia por sostener unos principios de orden filosófico-epistémico (político) y metodológico en las investigaciones que se realizan. Entre ellos la búsqueda de una sociedad más justa a través del trabajo desde la pedagogía y la diversidad cultural; la

18 Modo de nombrar en algún momento por parte de una de las personas que coordinaron el Grupo.

formación de sujetos críticos y transformativos de sus realidades de opresión; o el arte y la lúdica como mediadores de la interacción. Por su parte la resistencia como límite y lugar deslocalizado también hace parte de una actitud declarada de los sujetos del Grupo, frente a cualquier forma de imposición mediante cualquier dispositivo (epistémico, de método, de fuerza física, económico, de género, político y otros). **Resistencia** en este sentido es entonces una postura política frente a la producción de conocimiento y frente al impacto social y cultural de las investigaciones que realiza.

Por lo anterior es que es fundamental para el Grupo Diverser vincular en sus proyectos, la participación activa de grupos históricamente marginados, vinculación que permita acceder al análisis, la comprensión y la transformación de las distintas problemáticas que aquejan y a su vez, contribuir a su fortalecimiento intra e intercultural en los ámbitos político, económico, educativo, social y cultural. Esta ha sido una frecuencia en el que hacer del Grupo, sin embargo cito aquí el proyecto “Concepciones sobre conocimiento e investigación en contextos universitarios y contextos indígenas. Hacia una pedagogía de la investigación que reconozca la diversidad cultural”¹⁹, donde nos propusimos indagar sobre las concepciones de mundo, el conocimiento y la investigación que se manejan en el ámbito universitario en comparación con los significados dados a estos conceptos u otros relacionados con la investigación, por ancianos, sabios, artesanos, botánicos, líderes y otros especialistas —mujeres y hombres— de las comunidades de donde proceden estudiantes indígenas a las universidades del país. Todo esto con la finalidad de

[...] identificar solapamientos, continuidades y rupturas que puedan estar afectando los procesos académicos y comunitarios de la población universitaria indígena y, así, optimizar la relación entre las universidades y los pueblos indígenas del país. (Sierra, 2004, p. 3).

En este proyecto, se pudo observar claramente como confluían acciones de coherencia en relación a las apuestas del Grupo, de resistencias históricas y de transformación de realidades, específicamente en las instituciones que participaron.

19 Convenio de asociación entre el INDEI, la Organización Indígena de Antioquia, la Universidad Tecnológica del Chocó y la Universidad Nacional sede Bogotá, 2002.

En síntesis, para finalizar este capítulo, construir conocimiento desde una perspectiva de la diversidad cultural el caso del grupo Diverser:

- La propuesta de mirada hacia dentro del Grupo Diverser posibilitó una lectura en clave de categorías que develan el modo como produce conocimiento un Grupo del Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación.
- Con respecto al modo de la producción de conocimiento concordamos con que se da a partir de una relación permanente entre sujetos, conocimientos o epistemes y realidades. En cuanto al sujeto que investiga lo entendemos con cuerpo concreto que se expone, como crítico y creativo, con capacidad de permanencia y resistencia, con historia y adscripciones culturales y políticas. En cuanto a las epistemes estamos de acuerdo con que ha habido un régimen de representación hegemónica reproducido en las Universidades a través de los procesos de formación de investigadores/as, epistemes que es preciso cuestionar y más aún aceptar que existen otras diferentes a las hegemónicas, que sirven a otros fines y hacen parte de otras coordenadas del conocer. Y en cuanto a la realidad que posibilitan o no la construcción de conocimientos entendemos que la construyen los grupos, con los contextos, con los sujetos. La realidad desde nuestra perspectiva es intercultural ya no como concepto, sino como vida, en la cual identificamos niveles de aproximación y de transformación.
- La producción científica desde perspectivas interculturales en la actualidad, no está exenta de límites o retos, entre ellos, el régimen de los tiempos para la financiación de la investigación, el régimen de los formatos y los indicadores con que se evalúan. Así como la homogeneización de modelos e intereses por parte de una pequeña parte de la sociedad.

La perspectiva intercultural implica un tejido entre investigación y transformación en diversos niveles, los sujetos se implican, se transforman, se duelen, proponen y resurgen y así en el paso a paso se transforman realidades, que suman colectividades que generan nuevos conocimientos para los mismos sujetos y las comunidades. La apuesta es por la producción de conocimientos, sujetos y realidades sentí pensantes con *corazón bueno*²⁰.

20 Como dice un líder indígena Embera Dobida.

CAPÍTULO II

UNA EXPERIENCIA DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA

“tenemos el deber de reconocer como hermanos a todos quienes caminan con pies, pero así mismo a todo lo que tiene alas, patas o raíces” Eduardo Galeano

En el primer capítulo presenté una descripción del modo como se produce conocimiento desde un Grupo de investigación adscrito al Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación, salvedad que siempre hago dado que me interesa establecer relaciones, impactos y limitaciones con el Sistema en mención, relaciones que exploro más detenidamente en el capítulo III de este estudio.

En este capítulo II presento apartes de una propuesta que es una construcción colectiva, donde han participado muchas personas, organizaciones, instituciones y comunidades y que considero es posible aportar aprendizajes para el campo de la pedagogía y la ciencia a nivel nacional. La pedagogía de la Madre Tierra como una construcción emblemática para el Grupo Diverser dado que es la propuesta donde se han depositado los aprendizajes de proyectos realizados y es uno de los lugares de mayor tránsito y emergencia de preguntas y reflexiones en torno a la pedagogía, a la investigación y a la interculturalidad en la actualidad del Grupo y de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

LO METODOLÓGICO EN ESTE CAPÍTULO

Tratar de avanzar en sistematizar lo que ha sido el proceso Madre Tierra es ya un reto en sí mismo, este es un proceso, que en mi experiencia, mejor representa lo que es la complejidad tal como la conozco. Dada esta complejidad sólo abordaré sentidos que creo tienen mayor relación con lo pedagógico y la investigación o la producción de conocimientos. Por supuesto que en los sentidos se entrelazan asuntos de lo político y de lo interdisciplinar que en la medida que sea necesario se pondrán en la discusión para mejorar la comprensión de los mismos. También debido a la misma complejidad no pretendo encerrar el sentido o convertirme en la voz autorizada, sólo espero que este sea un aporte a la construcción colectiva nada más.

La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra es una construcción colectiva, que cuenta con una gran confluencia de sujetos formados en diversos campos disciplinares, ciencias sociales, ciencias de la educación, de la salud, las ingenierías, las artes. Con orígenes culturales e históricos también diversos, indígenas, mestizos y afro descendientes; a la vez suscritos a diferentes institucionalidades públicas, privadas, asociativas y comunitarias. El hecho de esta gran confluencia es ya una particularidad del Programa Madre Tierra, pues la mayoría de los programas Universitarios son construidos por un grupo pequeño de expertos contratados para el fin específico de producir un documento que cumpla con los requisitos del Ministerio de Educación Nacional para su aprobación oficial. En este caso, más que producir un documento se trató de construir un lugar común para ser partícipes de la configuración de un Programa que coadyuve desde la educación superior a la construcción de otro tipo de sujetos, comunidades y de realidades hasta ahora no visto por la academia colombiana.

Es importante ubicar de una vez, que si bien el Programa Licenciatura en Pedagogía la Madre Tierra trabaja su primera cohorte con sujetos y comunidades indígenas del Departamento de Antioquia, su objeto central no es ser indigenista en un modo etnocéntrico inflexible como tal, lo que pretende es construir un otro lugar nombrado de base ancestral, en todo caso partiendo de la tierra como gran pedagoga. Lugar que no sólo convoca y conviene a los pueblos ancestrales indígenas, sino también a afrodescendientes, campesinos y mestizos quienes como dice el profesor Abadio Green “es la madre de todos y todas quienes habitamos la tierra”. Esto es importante aclararlo, porque dada la primera experiencia de formación del Programa con cerca de 80 indígenas hombres y mujeres de los tres pueblos indígenas que habitan en el departamento de Antioquia, Embera (Chami, Dobida y Eyabida), Senú y Gunadule. Se ha creado en la comunidad académica una percepción de que este Programa es sólo de indígenas. Percepción que pensamos reduce las posibilidades de aprendizaje y de impacto del mismo para toda la sociedad.

Al mismo tiempo, el hecho de que su alcance esté planteado en base a lo ancestral para todos y todas indígenas y no indígenas, se convierte en uno de los principales argumentos de por qué el Programa no se circunscribe como un programa de etnoeducación. Programas con los

que el país ya cuenta y que son entendidos como procesos de formación que dan desarrollo al mandato constitucional por una educación propia de los pueblos autóctonos (Artículos 1, 7 y 70 de la Constitución Nacional de Colombia de 1991). Desde un punto de vista histórico de estos Programas formación en educación superior, se puede decir que han tenido distintos niveles de desarrollo, en todo caso programas y proyectos para y con poblaciones indígenas y afrodescendientes. Desde una perspectiva de Madre Tierra estos desarrollos son importantes, sin embargo habría que avanzar hacía construcciones no encerradas que fortalezcan y ayuden a pensar y construir la vida de hoy, con los sujetos y realidades como son en lo contemporáneo, tejidas, emergentes y múltiples.

Finalmente, no pretendo describir todo el proceso de construcción de la propuesta, ya que esto excedería los alcances de este trabajo y de este capítulo. Partiré de tratar de explicitar lo que podría denominarse como aportes al saber pedagógico diferenciado que construye el grupo Diverser, el Programa de Educación Indígena y la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra²¹ a partir de agrupaciones de sentido que extraigo del avance de una sistematización de la experiencia Pedagogía Madre Tierra. Aportes a mi modo de ver, que podrían enriquecer el campo de la pedagogía en general y que bien podrían marcar un giro en la aplicación del mismo en los futuros procesos de formación desde la educación inicial hasta la formación posgraduada en el país.

RESULTADOS

SENTIDOS DE LA PEDAGOGIA DE LA MADRE TIERRA

Utilizo la palabra sentidos en tanto el tejido de significación que hemos venido construyendo con relación a lugares epistémicos, políticos y pedagógicos específicos que nos han permitido

21 Ver documento maestro de la Licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra en www.pedagogiamadretierra.org

el camino dentro del Programa, los sentidos en este caso no están exentos de revisión y de hecho son susceptibles de cambios con otros aportes fuera de mi alcance.

1. Sobre los sujetos en la pedagogía de la madre tierra

A este sentido sobre los sujetos le da contenido preguntas como ¿Quién es el sujeto ancestral hoy?, ¿quién es el sujeto mestizo hoy? ¿Qué proyectos político- académico es posible construir a partir de una reconfiguración o emergencia de nuevos sujetos? ¿Es posible hablar de un sujeto colectivo ancestral en el país? Parto del sentido sobre los sujetos, dado que para el proceso Pedagogía de la Madre Tierra han sido permanentes las preguntas anteriormente planteadas. El construir un saber sobre quiénes somos y quienes estamos en las apuestas, los roles o lugares que ocupamos dentro del proceso y como nos reconfiguramos a partir de la experiencia personal y colectiva nos permite avanzar hacia una comprensión política y metodológica del hacer desde las palabras y desde las historias desde los sujetos.

Las preguntas iniciales no se responden tan fácilmente, la pregunta por el sujeto indígena o mestizo hoy, pasa por los intereses epistémicos, políticos y hasta territoriales del quien o quienes preguntan. Si bien, desde la antropología clásica entendimos el poder del nombrar al otro sujeto, connotándole y sujetándole a un campo de representación construido de acuerdo a un régimen disciplinar externo al sujeto nombrado, hoy sabemos que no basta. Hoy sabemos de las múltiples configuraciones en que nos entretajemos los sujetos (estudiante, padre o madre, líder, artista, mujer, político, comerciante, joven, LGBTI) pero sobre todo de la importancia para procesos colectivos el que cada cual se nombre a sí, desde un principio de autodeterminación y declaración tanto subjetiva como política.

El nombrarse y ubicarse, da relación a un tipo de sujeto, “el sujeto erguido” como lo nombraba el profesor Hugo Zemelman (conversatorio con semillero Diverser septiembre 2013), el cual no se rinde a que le llamen o le pongan nombre, el sujeto erguido es quien decididamente se compromete y se siente responsable de su historia y del devenir de su pueblo.

Sobre los sujetos en el proceso de Pedagogía de la Madre Tierra puedo decir que hay lecturas de sujetos en distintos niveles. Me explico, el sujeto más presente en las reflexiones y construcciones es el indígena suscrito a una comunidad del departamento de Antioquia. Este sujeto lo encontramos en algunos pueblos como el Gunadule y en algunos Embera, autodeterminado y comprometido “erguido”. Aquí hay un asunto importante, inicialmente pensamos que la variable mayor edad era importante para esta claridad, pero luego nos fuimos dando cuenta que esta variable no siempre aplica, pues en algunos casos encontramos jóvenes de estas comunidades con buen nivel de compromiso y permanencia y viejos o líderes de mayor edad, con más complicaciones para comprender y apostarle al proceso. Luego, un sujeto que tomó fuerza en el proceso Madre Tierra y casi que se puede decir que se reconfiguró a partir de un reconocimiento claro de su identidad e historia cultural fue el sujeto Senú. La historia cultural del pueblo Senú (como se escribe para nombrar los indígenas de Antioquia) o Zenú (indígenas Zenú fuera de Antioquia) ha sido una historia de devastación y desplazamiento continuo de sus territorios físicos y simbólicos. Este proceso sostenido en el tiempo de exterminio a una cultura ha dado como resultado más contundente la afectación en términos lingüísticos de su lengua propia. Digo en términos lingüísticos porque justamente a partir del trabajo con la Pedagogía de la Madre Tierra las comunidades y estudiantes Senú participantes reivindicaron buena parte de su identidad a partir de reconocer que no obstante la pérdida en el uso lexical de su lengua, el uso semántico ancestral de su lenguaje permanece representado en prácticas vivas de expresión del tejido, de la construcción de sus casas, del modo como organizan el cultivo y celebran sus fiestas, así como la recuperación de la memoria colectiva de sus historias y leyes de origen fundantes de la cultura. En este sentido, la emergencia del sujeto indígena Senú, nos permitió aprender la relevancia de la pregunta por el sí mismo, por el quién soy yo, necesaria para revertir una de las expresiones recurrentes por propios y ajenos del proceso PMT,

No conocían, ni siquiera, sus propias tradiciones y ya estaban intentando apropiarse de unas ajenas.... Llegamos a una relación con los otros sin saber quiénes somos nosotros.²²

22Transcripción de conversatorio reunión profesores LPMT, año 2011.

Estas expresiones duras de por sí, no deben entenderse como sólo para el pueblo Senú, esta expresión es vigente hoy para todos los sujetos y pueblos ancestrales y no ancestrales que deben preguntarse por los fundamentos y pertinencia de sus identidades culturales.

A partir de la expresión anterior también surge otro sujeto en la construcción PMT y es el sujeto mestizo. Este sujeto es tal vez, el menos visibilizado en el proceso y esto es ya una pregunta importante ¿Por qué no se visibiliza aún, es un lugar de poder ser sospechosamente silenciado? ¿Cómo es la comprensión del mestizo en un diálogo de culturas?, ¿se puede hablar de un sujeto mestizo colectivo?, ¿es posible hablar de una cultura como una totalidad? El Ministerio del Interior de Colombia informó (en el año 2008) que en el país existen cuatro grandes grupos étnicos, lo que cual muchas veces también es interpretado como pueblos culturales: afro descendientes y raizal, indígena, rom y mestizo (o sin inscripción a ninguna). Esto en términos de la construcción de la significación étnica nos genera preguntas, pero no nos vamos a detener en esto.

El historiador y escritor colombiano William Ospina ha avanzado sobre la pregunta por lo mestizo y lo expresa muy bellamente cuando escribe,

[...] y habría que entender por mestiza no sólo la mezcla de elementos étnicos y culturales ibéricos e indígenas, sino la múltiple convergencia de elementos africanos, de las otras naciones de Europa y la creciente incorporación de tradiciones del resto del mundo (Ospina, 2010, p. 12)

La pregunta exclusiva por quién es el otro, sigue siendo lo frecuente, y olvidamos que justamente la lectura de ese otro se enriquece cuando es permanente también la pregunta por quién soy yo, quienes somos nosotros; de nuevo el ojo que mira, el sujeto que indaga a otros, dando continuidad a la supuesta asepsia del investigador/a propuesta por la investigación positivista desde hace tantos años. Así, se dificulta construir lo que se nombra como diálogo de saberes o proyectos colectivos, pues las posiciones para el diálogo no estarían equiparadas, al no estar claras las posiciones de los sujetos.

En Colombia tenemos pendiente una reflexión profunda sobre quienes somos los mestizos hoy, este lugar de identidad parece que estamos dejando que lo configuren sectores como la publicidad y mercado, sector que hoy nos está diciendo que debemos comer, como vestirnos, dónde ir etc. Nos definimos en torno a objetos efímeros (vestido que usamos, alimentos de moda) y en torno a prácticas que se salen del circuito cultural propio para hacer parte de grandes multinacionales (el fútbol p. e). Finalmente lo que aprendemos es que la pregunta por el sujeto mestizo también debemos hacerla y construirla de acuerdo a un profundo análisis sobre nuestras prácticas, nuestras apuestas, nuestros mitos, símbolos y rituales, nuestros lugares comunes necesarios como mestizos en un país que estamos entendiendo como intercultural.

En síntesis, un primer sentido con sujetos en relación configuran la construcción colectiva nombrada como Pedagogía de la Madre Tierra.

2. SOBRE EL PENSAMIENTO DICOTÓMICO O PENSAMIENTO EN TEJIDO.

Ya son muchas las críticas que pueden leerse, con respecto a una matriz colonial eurocéntrica, la cual ha informado permanentemente la vida académica de formación e investigación en nuestras universidades. La Propuesta Pedagogía de la Madre Tierra –PMT– propone radicalizar la crítica a esta matriz y construir conocimientos, sujetos y realidades desde un posible otro lugar. Somos dicotómicos y lineales en algunos sentidos pero también estamos tejidos, *ombligados* como dicen los indígenas Embera, entre nosotros y nosotras y con la tierra. Pertenece así a un tejido el cual nos afecta y afectamos desde diversos niveles de la vida cotidiana, del cuerpo y por supuesto del conocimiento. En este sentido sobre cómo construimos pensamiento, el comprender el conocimiento en relación a un tejido constituye uno de los primeros sentidos de la PMT que nos permiten salir del campo de batalla epistémico y metodológico heredado y entrar a un campo relacional, con múltiples hilos y colores. Aquí se reconoce y pone a funcionar de nuevo una base o matriz nombrada por algunos participantes del Programa como andina- ancestral, dado que este ha sido y sigue siendo el modo como han construido y se han comunicado ancestralmente comunidades a lo largo y ancho de los territorios de las Américas, tejidos plasmados en expresiones de la

cultura material (artesanías) que en los últimos tiempos vemos que se van cooptando por un tipo de mercado, que sólo promueve su comercialización como objetos de consumos. Pero que contienen otra cara, la de expresar y conservar hitos importantes desde cuáles y cómo se construyen las lenguas y el pensamiento de los pueblos incluso desde antes de 1492.

A partir de este lugar de enunciación es posible entonces hablar del tejido como un dispositivo no sólo material, sino de construcción de pensamiento que a la vez informa el cómo se producen conocimientos dentro de un proceso como Madre Tierra. El tejido como tal vez, otro modo de nombrar la complejidad, cuestiona y propone a la vez otro lugar para construir posibilidades, esta vez en relación entre conocimientos, sujetos y territorios ya sabiendo que estos a su vez son productores y producidos en tejido.

Foto: Mujer Senú tejiendo en conversatorio, tomada por Alba Lucia Rojas Septiembre 2010.



Justamente, un cuestionamiento concreto a dicha herencia colonial euro céntrica consiste en no detenernos en debates como ¿conocimientos o saberes?, para nosotros es claro que ambos lugares son tejidos de producción afines a intereses de sujetos históricos, culturales y económicos. Creo junto con José de Souza Silva,²³ quien nos podría describir mejor como estamos entendiendo este debate entre conocimiento vs saber:

23 La cita la tomo de un correo electrónico compartido por Maritza Cartagena, estudiante del Semillero Diverser, 2013.

Conocimiento es un estado cambiante de comprensión y aceptación de las premisas-*verdades*-constitutivas de dicha comprensión que un individuo, familia, comunidad, pueblo, construye después de analizar distintas informaciones sobre un mismo problema, desafío, cuestión, tema. El **saber** incluye juicio de valor porque se revela solamente a través del conjunto de decisiones y acciones que un individuo, familia, comunidad, pueblo, toma/realiza bajo el conocimiento que es suyo. No siempre las decisiones siguen la dirección indicada por el conocimiento vigente, porque la **sabiduría** emerge de la interacción entre valores, creencias, experiencias, (con)vivencias, frustraciones, pasiones, deseos, historias, sueños locales.

Entonces, no es apropiado que llamen conocimiento apenas al conocimiento científico occidental (eso es eurocentrismo) y que llamen saber apenas al saber ancestral. Ambos, la civilización occidental y los pueblos ancestrales tienen su conocimiento y su sabiduría.

Sin embargo, la civilización occidental es menos sabia que los pueblos ancestrales, porque aquella nos ha transformado en la única especie que destruye las condiciones para nuestra misma existencia, mientras, para los pueblos ancestrales, la **sabiduría** está en decidir por 'la vida' todas las veces que uno está frente a dos o más opciones en conflicto y una de las opciones es la vida. La civilización occidental está perdida porque decide siempre por "el desarrollo" y no por 'la vida'.

Ya he dicho antes que construir un proceso como el de Pedagogía de Pedagogía de la Madre Tierra ha implicado y seguramente seguirá siendo así, desinstalar, de construir, pensar y hacer desde otros modos, otras coordenadas. En este sentido, sabemos que debemos llegar a preguntarnos hasta el cómo construimos pensamiento y a partir de que matrices pensamos, si queremos construir un proceso otro y no repetir lo que ya también nos han advertido que sucede, pensar procesos complejos contemporáneos con categorías o formas medievales cartesianas. Esta apuesta no es menor, si nos compenetramos con lo que implica realmente, en este sentido el pensar relacionado o en tejido como hemos venido proponiendo principal para este proceso.

El pensar relacionado implica no separar el pensamiento de la práctica, ni la práctica del pensamiento. Se podrían escuchar voces que argumenten desde distintos puntos que por

ejemplo, en el conocimiento o saber ancestral prevalecería un orden de lo práctico y es posible que expresiones como estas hagan que se crea que en el mundo indígena no haya pensamiento sistematizado o filosofía. Nosotros, el colectivo Madre Tierra sabemos que esta dicotomía no tiene lugar así, de nuevo, las prácticas son informadas por conocimientos y saberes transmitidos y reconfigurados a través de raíces ancestrales que hacen que por sus condicionantes históricos y culturales se visibilicen como más desde lo práctico en muchos casos, sin embargo es nuestro modo de pensar categorial y fragmentado lo que hace que les veamos así. El pensamiento relacional en tejido es entonces un tipo de pensamiento en todo caso proveniente o con orígenes en lo que llamamos otra raíz, otra matriz. Un ejemplo de ello lo planteaba una mujer Senú de 70 años, participante del consejo de sabios/as del Programa PMT cuando le preguntamos por, lo que según quien preguntaba era una pregunta concreta ¿cómo se debe según su pueblo alimentar una mujer que recién tiene un hijo? Y esta mujer sabia responde contando la historia de su comunidad, los desplazamientos forzados, el lugar de la mujer dentro de su pueblo y de los hijos y finalmente, después de casi dos horas de conversación llegaba a decir lo que para los estudiantes que le estaban escuchando, lo debía haber dicho antes “con caldo de gallina colorá”²⁴.

Fueron necesarias varias reuniones del equipo docente para comprender por un lado el malestar de los estudiantes, porque según ellos cuando hablaban con los sabios/as se demoraban mucho para responder cualquier pregunta; y por otro para comprender el modo de organizar el pensamiento en este caso de la sabia Senú, de su ritmo, de su no fragmentación al modo occidental. A partir de este aprendizaje es que nos atrevemos a nombrar la importancia hoy de construir otros sentidos para la producción de conocimiento.

Es en esta misma intención, de búsqueda y reconocimiento de otros modos que emergen del proceso elementos que nos permiten ir construyendo ese pensamiento de otro modo en lo que nombramos principios pedagógicos como el silencio, la observación y la escucha.

24 Ramona Jiménez. Encuentro de sabios y sabias. Consejo realizado en junio de 2012 en la ciudad de Medellín.

Decimos principios pedagógicos porque nos ayudan a hacer camino con el acompañar y a la vez se vuelven un reto didáctico cuando los ponemos tanto en escenarios políticos, como educativos. Ya McLaren (2009) habló en algún momento de la escucha como un acto también político. En nuestro caso tanto el escuchar, como el observar y el silencio se convierten en actos políticos y pedagógicos. Esto que denominamos principios no surgen inmediatamente en el proceso, casi que es al final, faltando dos años para terminar el ciclo de profundización con la primera cohorte o grupo de estudiantes que vemos necesario detenernos a pensar un poco más el asunto pedagógico para un Programa que se espera que forme pedagogos y pedagogas. Al indagar en resultados de experiencias investigativas anteriores del grupo Diverser, al sistematizar lo conversado en el Consejo Sabios y Sabias y al revisar la experiencia de líderes en las comunidades nos encontramos con lo que nombramos como claves o principios que era necesario poner al servicio de la construcción de otro tipo de pedagogía diferente a la establecida por el canón y que en todo caso ya nos parecía insuficiente para nuestra realidad.

Son acuerdos sencillos y complejos a la vez ¿Qué es el silencio? ¿Qué viene a ser el silencio como dispositivo pedagógico? ¿Estos principios se pueden estandarizar hasta el punto de llevarlos a un modelo pedagógico? Serían muchas las preguntas, incluso ya sabemos que no todas las preguntas deberían responderse, esto bajo una lógica que no pretende derribar cada pregunta con cada respuesta, hay preguntas que tienen razón de ser por sí mismas, porque son preguntas, y se podría decir que tienen derecho a seguir siendo así. No obstante, al compartir estos principios ya nombrados como pedagógicos al colectivo participante como claves para el pensar, para crear y para resolver conflictos de sus realidades dio como resultado que era bastantes familiares y posibles en su aplicación. Nos decían,

¡Claro! Es que así pensamos los viejos hace tiempo, pero no lo decíamos así tan bonito como ustedes.²⁵

...Si hago memoria así me enseñó el jaibaná de mi comunidad. Cuando yo le pregunté por las plantas que utilizaba para sanar, él no me respondió así con palabras, sino que me dijo ¡quédese aquí! Yo me quedé y a los tres días ya me estaba desesperando, hasta

25 Líder Indígena Senú, año 2012.

que entendí que el conocimiento me lo estaba dando a través del silencio, a través de observarlo y escuchar en lo que hacía todos los días, ahí entendí.²⁶

La escucha, la observación y el silencio han sido claves fundamentales de conocimiento ancestral del pueblo Gunadule, lo que nosotros llamamos escuelas tradicionales, o sea la escuela de todo lo relacionado con la partería, con la botánica o con las flautas siempre se ha trabajado así, no podemos decir que tenemos otra metodología.²⁷

Finalmente, otro de los lugares para ver el pensamiento en tejido o la imagen del tejido como dispositivo para construir dentro del Programa Pedagogía de la Madre Tierra se puede evidenciar en concreto desde lo que llamamos tejido curricular²⁸, el cual no sólo es un documento que negocia política y académicamente con la institucionalidad en buena parte el camino a seguir en la formación, sino que está constituido por diversos hilos o cursos, con puntos de entrecruzamiento generados por preguntas que se hacen por año y con puntos de concentrados o énfasis. Este es un lugar de entrada a los encuentros, reflexiones y construcciones colectivas y también es punto de llegada pues los contextos y los sujetos lo alimentan y redireccionan de acuerdo a las necesidades de la experiencia. El resultado final es un tejido multicolor que construye lo que nombro como otros sujetos y otras realidades en relación a cómo eran antes de participar en esta experiencia. Es una apuesta también política y académica el que estos nuevos sujetos y realidades tengan en mayor construcción una coherencia con lo que nombramos pedagogos y pedagogas desde una perspectiva de la madre tierra. Esto es reconocer a partir del tránsito por el tejido nombrado cuales han sido los hilos confusos del tejido en la historia, cual es el lugar propio de los sujetos o su identidad en este tejido y que se puede aportar para seguir tejiendo por buen camino.

Pueden haber tantos tejidos como procesos y sujetos, de tantos colores y formas como sea posible, aun los nudos o enredos y el destejer, terminan haciendo parte del tejido del camino

26 Estudiante Embera Dobida, año 2007.

27 Líder indígena Gunadule, año 2012.

28. Acuerdo 255. Julio 6 de 2010. Por el cual se crea el Plan de Estudios del Programa 1606, Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, modalidad presencial, sede Medellín.

o del proceso. Sabemos que cambiar el modo como nos han enseñado a pensar y por lo tanto a construir de la noche a la mañana no es fácil, si bien la pregunta que dio paso a este sentido es ¿cómo construir conocimientos desde otros lugares del pensamiento? aun la pregunta sigue ¿Cómo se hace pedagogía del tejido? ¿Cómo recuperar la memoria ancestral que tenemos todos y todas y reconectarnos en sentidos diferentes al cartesiano, fragmentado y lineal? Este es un pequeño avance.

3. Sobre las instituciones y las comunidades

En la perspectiva histórica del relacionamiento entre instituciones de larga trayectoria en el país como la Universidad de Antioquia y comunidades indígenas nos encontramos con que esta relación no ha estado exenta de tensiones. Tensiones que igual no se hicieron esperar en la construcción del Programa Pedagogía de la Madre Tierra, las principales están relacionadas con la posibilidad latente de usurpación y utilización sin permiso de los conocimientos ancestrales recuperados u ostentados por los sujetos pertenecientes a las comunidades indígenas, aquí es importante decir que este temor ha sido expresado en diversas oportunidades más por participantes jóvenes indígenas y asesores/as mestizos de la Organización Indígena de Antioquia, organización con la que lleva en convenio el Programa. Analizando este temor encontramos una pregunta con problemas desde su planteamiento ¿Qué es lo propio? ¿Qué es lo apropiado? Preguntas con las que el movimiento indígena ha trabajado desde hace años su componente educativo y que desde mi punto de vista pierde sentido si se le quita el componente político, así la pregunta no debería ser ¿Qué es lo propio o apropiado? Sino ¿Qué de lo que se reconoce por la historia comunitaria se acuerda colectivamente que permanezca o se acuerda que se transforme? ¿Qué hay pertinente para aprender de otros pueblos según las condiciones actuales de las comunidades? La discusión por lo propio y apropiado nos llevó en un momento de construcción del Programa a un debate esencialista que finalmente se vació de sujetos que siguieran defendiendo dicha posición.

El sentido en esta relación institucionalidad y comunidad se construyó entonces a partir de aprender de la pedagogía como otro lugar para hacer y formar en política e informar el quehacer político de un tipo de pedagogía que le da otros sentidos diferentes al partidista o

contestatorio, esto se convirtió en una apuesta común, en un reto y en una gran posibilidad para las instituciones y las comunidades participantes del proceso.

Las instituciones participantes directamente de esta construcción son la Universidad de Antioquia, a través de la Facultad de Educación, el Programa de Educación Indígena y el Grupo de investigación Diverser (objeto de mirada en el primer capítulo de este estudio), así como la Organización Indígena de Antioquia a través del Instituto Departamental para la Educación Indígena INDEI. Las comunidades participantes son 38 repartidas en 25 municipios de Antioquia) a través de las voces y sentires de sus sabios, sabias, y líderes hombres y mujeres que han acompañado este proceso desde sus inicios. La relación la hemos construido, hasta la fecha en esta triada U de A, OIA-INDEI-, y Comunidades, gracias a esta relación ha sido posible el Programa Pedagogía de la Madre Tierra.

Un asunto importante a resaltar en este sentido es entonces como no obstante las sospechas para la relación de todos lados—que no tendrían por qué desaparecer desde mi punto de vista—fue posible construir un lugar de posibilidad de formación en educación superior para nuevas generaciones de maestros/as.

4. Negociación en, para y con una diversidad cultural, disciplinar y territorial.

Para la construcción desde este sentido, ha sido necesario varias disposiciones por parte de los sujetos, que a la vez, se han implicado en transformaciones políticas e institucionales, y se han dispuesto a aprendizajes para la de negociación en, para y con una diversidad cultural, disciplinar y territorial permanente. Para una institucionalidad especial como la Universidad de Antioquia oficial y colonial aún en varias de sus expresiones, el facilitar y aprender de un Programa como Madre Tierra sin duda le ha implicado reajustes en varios niveles. Uno de los primeros es el administrativo y presupuestal dado que los estudios de viabilidad de un nuevo programa de pregrado implican su análisis en estos niveles. En este punto si bien la Universidad como estructura administrativa ha venido comprendiendo lo que implica tener un pregrado como PMT, comprensión que se refleja en mejor disposición para aprobar horas para contratación de docentes y asesores, y viáticos para traslados a las regiones, entre otras,

encontramos que aún falta camino por recorrer. Situación que además no refleja únicamente el desconocimiento de otras formas de operar y administrar un programa con exigencias diferentes a las usuales por los programas de pregrado (regional itinerante, nuevo perfil de docentes, nuevo perfil de estudiantes, nueva propuesta metodológica y pedagógica, entre otras), sino que permite entrever que la Universidad continúa rezagada en innovar con pertinencia a los contextos reales donde opera y ofrece servicios de formación en educación superior. Esto último porque al parecer, los mismos inconvenientes y demoras también hacen parte de las dificultades de otros programas de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación. Lo anterior desde la parte administrativa para lo cual sí creo que la Organización Indígena de Antioquia como institución es más ágil y eficiente tal vez por su larga trayectoria en el trabajo con comunidades.

5. Acuerdos de tipo epistémico, metodológico y pedagógico

Por otro lado, aprendizajes para construir negociaciones de tipo epistémico, metodológico y pedagógico, las cuales implican a mi modo de ver, primero desacomodar desde sus cimientos lugares del poder saber y hacer, dentro de instituciones disciplinarizadas, departamentalizadas y hegemónicas como lo son la Universidad de Antioquia y la Organización Indígena de Antioquia, y en segundo lugar a partir del desacomodo y la humildad del no saber, construir posibilidades diferentes para el formar y el conocer. Al negociar lugares instaurados con tantos años, a través de dispositivos tan fuertes como la escolarización y en los cuales se mezclan intereses hasta de sobrevivencia económica, puedo decir que estamos en los inicios de lo que podrían nombrarse como otras epistemes y otras metodologías construidas desde otras posibilidades de relación institución - comunidad. Digo inicios porque casi que como lo nombran otros investigadores, nos serviría pensar en fases o capas que permita lentamente a la comunidad académica – política, ir transformando representaciones e imaginarios y paso a paso dar lugar a nuevas posibilidades de esta relación. En un atrevimiento por nombrar etapas y en especial desde un lugar de necesario proceso epistémico pedagógico en este programa Pedagogía Madre Tierra, estaríamos en un

camino, que aplicaría para la triada Universidad de Antioquia –Organización Indígena de Antioquia, y Comunidades de base, que en todo caso no sería secuenciales siempre:

— desconocer, □comunicar, □reconocer, □adaptar, □concienciar, □crear.

Desde nuestra experiencia vemos que casi siempre entramos a la relación sea institucional o comunitaria con un profundo desconocimiento histórico, cultural, territorial, para el cual es necesario crear espacios de confianza donde la comunicación juega un papel fundamental, dar sentido a esos espacios con el quiénes somos, qué buscamos, cómo nos estamos invitando a participar, el para qué de esta construcción, así como escuchar de modo sincero las voces participantes. Luego de este paso vemos que sucede un tipo de inflexión que permite niveles de reconocimiento y por lo tanto de articulación en las partes (hasta aquí más de tipo legislativo) lo que da paso a adaptaciones de distinto orden, en el caso de la U de A en este punto se realizan adaptaciones administrativas y algunas políticas (admisión de la primera cohorte, examen de admisión), lo cual es un avance pero no llega al siguiente paso que nombro como conciencia. Construir la conciencia para esta relación, implica una comprensión más allá de lo obligatorio jurídico, implicaría un sentir- pensar en tejido desde varios niveles incluso desde lo cultural, y desde lo espiritual. En este punto la cuadrícula institucional, pienso se debería flexibilizar, permitiendo otros caminos menos tortuosos y más ágiles, porque se supone justamente que ya habría una conciencia de tejido y compromiso claro de las partes; y finalmente la creación de nuevas y otras posibilidades del crear, el crear nuevas combinaciones y formas sólo es posible a partir de procesos también creativos en un sentido amplio, creación no como punto final del camino sino como un alcance del camino, donde es posible sentir y decir con el corazón.

6. Principios Pedagógicos y Políticos.

Otro de los acuerdos de negociación es la ubicación y defensa de acuerdos o principios pedagógicos y políticos construidos a partir del mismo proceso. Acordar por ejemplo, principios políticos como lo comunitario y la interculturalidad, o principios pedagógicos como el silencio, la observación o el mismo tejido como se describe anteriormente se constituyen a la vez en lugares comunes para el pensar y hacer con y desde otros sentidos.

El principio de lo comunitario por ejemplo, se hace necesario reconfigurarlo desde sus mismos participantes y para este proceso PMT en específico, pues nos encontramos con que existe diferentes aproximaciones al entendido de comunidad informada por la antropología, la sociología e incluso el campo de estudios políticos que en todo caso se quedan cortas a la hora de pensar dicho concepto como generalizable para el caso de las comunidades indígenas de Antioquia en la actualidad. Escuchado de la voz de los y las estudiantes y líderes indígenas de este proceso, la comunidad hoy no representa esa unidad homogénea y armónica desde sus apuestas e intereses. Hay coincidencia en que la misma es una categoría más de tipo político coyuntural, o sea, a fin o conveniente para las luchas comunes por derechos colectivos como el territorio o la autonomía indígena frente al Estado y organizaciones multilaterales que se convierten en amenaza actual. La misma que requiere ser reconocida intraculturalmente y que casi nunca opera más allá de los fines nombrados. A partir de lo anterior y para el caso de la construcción de esta propuesta PMT se parte de un entendido de comunidad más ideal que real, lo cual es consecuente con lo que hacemos casi siempre en educación trabajar por ideales, apuestas y sueños. No queremos definirla porque sabemos que en cada cultura, en cada contexto se vive y se sueña de una manera especial y hace parte de lo que pone cada sujeto para sumar a ese colectivo y a la vez, a lo que le apuesta el colectivo como construcción histórica para las nuevas generaciones. Sin embargo, si sabemos de la fuerza que tiene el pensar y construir en comunidad aun los esfuerzos y nuevos aprendizajes que ello implique, como una forma también de resistir frente a un modelo de desarrollo que a toda marcha nos impone el individualismo y la desolación pasando por la obstrucción creciente y sofisticada de formas comunitarias de educar, habitar, amarse, criar a los hijos e hijas, sanarse, creer en los dioses y producir los alimentos.

El proceso Pedagogía de la Madre Tierra reconoce y promueve valores colectivos los mismos que son reconstruidos en muchos casos y retomados como apuesta política y académica de las comunidades. El valor por el cuidado de la vida en todas sus expresiones, el valor por la creencia y sostenimiento de un orden ancestral espiritual, el valor por la integralidad no como la suma de las partes, sino como un gran vientre en sí mismo que hace que no sea posible pensar la salud, sin pensar la educación o el territorio por ejemplo, entre otros valores. La

comunidad y el hacer comunitario se convierte entonces en punto de partida y punto de llegada para este proceso y es por lo mismo que decimos que la comunidad es el corazón de la Pedagogía de la Madre Tierra.

7. Sentido pedagogía e investigación.

En consecuencia, se ha hecho también necesario comenzar a reflexionar de un modo más detenido el asunto de la investigación dentro del Programa. En especial en cómo vamos a entender la pedagogía y la investigación, para qué la trabajamos en este proceso de formación, ¿Qué es formar en investigación en una pedagogía de la Madre Tierra? Sabemos que desde esta mirada es mucho lo que nos puede faltar por sistematizar y comprender de un modo de hacer en el programa que hemos identificado como “pensar caminando”. Sin embargo, para abordar algunos de los aprendizajes en cuanto a lo pedagógico y la investigación resumo algunos acuerdos, epistémicos y metodológicos,

- Tenemos aproximaciones a lo que entendemos por pedagogía, estamos de acuerdo en no entrar en la discusión académica de si esta es una disciplina o una ciencia. Desde la experiencia del Programa encontramos que la pedagogía es más una dimensión política de la educación, por supuesto no solamente me refiero a la educación escolarizada que más conocemos desde los contextos mayoritarios. Sabemos que existe variedad de escuelas, variedad de procesos educativos y que para formar sujetos relacionados con pertinencia crítica y creativa es necesario un proceso donde la pedagogía no se detenga solamente en el desarrollo de contenidos o en el despliegue de ciertos dispositivos. Es necesario una pedagogía que amplíe su mirada y su alcance y se le dé el lugar y la responsabilidad política, social, cultural, e histórica que formar pedagogos y pedagogas conlleva. Desde el proceso Pedagogía de la Madre Tierra hemos dicho que una aproximación a lo que entendemos por pedagogía es “acompañar para aprender la historia y caminar los sueños”²⁹, proceso que le apuesta a un sujeto maestro/a político y político maestro/a con corazón bueno. El rol clásico del profesor como único portador/a de conocimiento, profesor bancario, de cheque, aislado de la comunidad; y el rol de la

29 Expresión construida con el Consejo de Sabios y Sabias del Programa en 2010.

escuela como única, encerrada, funcional a un sistema foráneo se cuestiona ampliamente desde la articulación de lo político como una dimensión de la educación. El corazón bueno o *sombia* en Embera es el sueño de un sujeto comprometido y tejido, con capacidad de corazonar además de razonar, capaz de leer contextos y realidades sintiéndose parte y construyendo caminos hacia un buen vivir en conexión con su madre tierra. Este enunciado que además de bello parece sencillo, no lo es tal cuando se pone como faro para un proceso donde todos y todas debemos aprender y a veces más desaprender que aprender.

- No hay interés en definir o suscribirse a un modelo pedagógico, ni de investigación. Dado lo reciente de la propuesta y la escasa producción de conocimiento desde perspectivas otras o ancestrales es arriesgado atreverse a nombrarse desde una u otra perspectiva. Incluso en discusiones entre docentes se ha dicho que tal vez el asunto es de crear otro lugar ¿fronterizo? que permita transitar y construir de acuerdo a los sujetos, de acuerdo a los contextos y las historias, en todo caso menos cómodo y encerrado como casi siempre sucede en la construcción de modelos o prototipos.
- Hay muchos puntos de coincidencia y entrecruzamientos entre lo que vamos entendiendo en el proceso como pedagogía y como investigación, incluida las observaciones anteriores. Esto nos da argumento a decir que para la Pedagogía de la Madre Tierra la investigación y la pedagogía no son procesos separados, van de la mano, definitivamente una alimenta y hace posible la otra y viceversa. Esto ha significado en la práctica que en los cursos o espacios de encuentro para la formación siempre se tengan en cuenta el partir de preguntas, el construir campos problémicos colectivamente, el explorar y construir también conjuntamente posibilidades de mejor resolución y de mejor comprensión, esta última en un sentido amplio desde lo cognitivo, lo corporal, lo sensorial entre otros; así como el dialogo de saberes, conocimientos y preguntas hace parte. En este sentido se podría decir que cualquier curso del plan de estudio PMT debe ser a la vez una investigación, lo cual tiene sentido si no queremos terminar imponiendo o reproduciendo contenidos como lo ha hecho la escuela convencional. La investigación así se convierte en un metaproceso pedagógico, complejo, entretejido y emergente que va más allá del desarrollo de la aplicación de un formato específico (proyecto). En este sentido, para el caso de los trabajos de grado, en la primera cohorte de la PMT (2007-2013) lo pensado

era que estos continuaran en la lógica anterior tratando de concentrar el esfuerzo de construcción colectiva en un campo o problema específico, definido por el o la estudiante a partir de una lectura pertinente de su contexto de habitación permanente territorial y cultural. Esto, en algunos casos se dio, sin embargo, desde un análisis rápido es posible observar también, aun el esfuerzo de seis años de este programa, el peso de un tipo de escolarización y de hacer heredado con formatos según las cuadrículas institucionales que les han intervenido en sus comunidades, los cuales es difícil transformar.

— Así mismo, en relación a las observaciones anteriores y como posibilidad didáctica trabajamos desde lo que llamamos matriz relacional de pedagogías e investigación. Esta matriz no tiene otra pretensión que posibilitar analizar, reflexionar y construir a partir de ejercicios colectivos teniendo en cuenta tres grandes campos o pedazos de una misma unidad, que en todo caso no tienen fronteras cerradas y es responsabilidad de cada sujeto y grupo que interactúa su apropiación y recreación de acuerdo a sus historia e intereses. Esta matriz la hemos utilizado principalmente para trabajar la pedagogía y la investigación, pero también es cierto que bien se puede utilizar con cuantas variables sean del interés analizar, tecnologías, matemáticas, ciencias, artes etc. El cuadro que sigue describe un poco más esta matriz o rejilla y cómo se trabajó en una jornada con profesores del Programa:

Conjunto Pedagogías Convencionales o Clásicas	Algunas Características	Preguntas
	<p>Son coloniales euro céntricas (Francesa, Norteamericana, Alemana).</p> <p>Se han impuesto desde políticas nacionales que responden a modelos educativos hegemónicos (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial).</p> <p>Opresoras y coloniales (ser, saber poder y a la naturaleza).</p> <p>La educación es pensada para ingresar a un sistema económico de reproducción y de mercado.</p> <p>Contiene valores fundantes como el individualismo y el cristianismo.</p> <p>Fragmentan y jerarquizan el conocimiento y las relaciones entre persona, familia y sociedad.</p>	<p>¿Cuáles se identifican y qué de estas pedagogías circulan y/o afectan la salud, el territorio, las lenguas en las comunidades?; ¿qué han aportado al proceso educativo? ¿Qué tensiones generan al proceso? ¿Qué imaginarios sobre el cuerpo y sobre el conocimiento ha construido este grupo de pedagogías? ¿Cómo es la participación de los sujetos? ¿Cómo son las relaciones de género que reproduce?</p>

Pedagogías Otras, alternativas y Críticas

No se entiende la pedagogía como investigación, están separadas. Se impone un único modelo de escuela a contextos diversos.

Surgen principalmente a partir de movimientos sociales de reivindicación de derechos.

Aportan a procesos de decolonización del ser, del poder y del saber.

La educación es política. Entendida como intervención social en búsqueda de transformación.

Propone que el conocimiento es una construcción social inacabada y que obedece a intereses particulares generalmente hegemónicos.

Arraigado a relaciones de Poder posee un carácter histórico y relativo del conocimiento. El conocimiento no es neutral u objetivo.

Educación popular.

Educación intercultural.

Pedagogías de la Madre Tierra

Milenariamente han hecho parte de la vida de los pueblos (indígenas, afro descendientes, campesinos) de todos los continentes, han posibilitado su pervivencia a través de las generaciones.

Promueve procesos comunitarios y colectivos que parten de bases ancestrales para los planes de vida y el buen vivir.

Hacen un reconocimiento natural por los saberes ancestrales (arte, medicina, ingeniería, educación, construcción y otras) en relación a la madre tierra.

La Madre Tierra es entendida como la gran pedagoga principal.

Piensan al sujeto, la familia y la comunidad en integración a un plan de vida.

Descentralizan las formas de aprender y de enseñar.

Valora los conocimientos y saberes de los diferentes pueblos y promueve un diálogo intercultural entre estos.

Reconocen el territorio y la comunidad como su eje de formación inicial.

¿Cuáles se identifican y qué de estas pedagogías circulan y/o afectan la salud, el territorio, las lenguas en las comunidades indígenas?; ¿qué han aportado al proceso educativo? ¿Qué tensiones generan al proceso? ¿Qué imaginarios sobre el cuerpo y sobre el conocimiento ha construido este grupo de pedagogías?, ¿Cuál es la propuesta de participación de los sujetos y las comunidades que promueve? ¿Qué proponen sobre las relaciones de género?

¿Cuáles se identifican y qué de estas pedagogías circulan y/o afectan la salud, el territorio, las lenguas en las comunidades indígenas?; ¿qué han aportado al proceso educativo? ¿Qué tensiones generan al proceso? ¿Qué imaginarios sobre el cuerpo y sobre el conocimiento ha construido este grupo de pedagogías?, ¿Qué construcciones sobre participación podemos encontrar y promover? ¿Cómo son las relaciones entre mujeres y hombres de acuerdo al ciclo vital?

Conforman otras lógicas de
conocer y educar
Involucran lo espiritual, ancestral
a los circuitos cotidianos.

El espacio para las pedagogías e investigación convencional no lo podemos obviar máxime cuando de algún modo somos frutos también de su tipo de escolarización, es necesario volver la mirada para reconocer lo que puede ser útil y para comprender lo que definitivamente este tipo de educación debe erradicar y más de las escuelas indígenas.

Tampoco podemos negar en el proceso de formación el aporte actual de pedagogías que surgen de movimientos sociales y políticos, con apuestas diferentes por otros sujetos, otros currículos y otras escuelas. Lo que nombramos como el campo de las pedagogías críticas, alternativas u pedagogías otras, se hace presente desde la educación popular, escuela nueva, pedagogía de Freire, abrir la conversación en torno a estas, historiarlas, localizarlas y relacionarlas con los otros dos campos de pedagogías es la tarea.

Finalmente lo que nombramos como el tercer campo de pedagogías o pedagogías de la Madre Tierra, en el interés y la necesidad de dar lugar a construcciones teóricas, metodológicas y pedagógicas provenientes o reconocidas como desde otras raíces. Las pedagogías de la Madre Tierra son las que reconocen la tierra como pedagoga, como maestra, como principio y fin de la educación. Los conocimientos se construyen a partir de ella, tejiendo los sujetos en su vientre, quienes en su devenir la sueñan, la transitan y la recrean. Las pedagogías de la madre tierra contienen en sí mismas una relación orgánica entre seres de diverso tipo y tienen como objetivo central resguardar la vida.

8. Madre Tierra.

A medida que fui comprendiendo la profundidad de los conocimientos de nuestras abuelas y nuestros abuelos, de nuestras comunidades, y escuchar otras voces de diferentes pueblos de Abya Yala y, luego, en diálogo con otros pueblos del mundo, encontré que todos los pueblos indígenas de la tierra, todos, absolutamente todos, decimos que la tierra es nuestra madre, que todos los seres que habitamos somos sus hijas e hijos, porque dependemos de ella en cada instante de nuestras vidas, porque la estructura de nuestro cuerpo es igual al de la tierra. Nuestro hígado, nuestros pulmones,

nuestros huesos, la sangre que corre por nuestras venas son iguales a las quebradas, a las montañas, a los diferentes ecosistemas que hay en la madre tierra; por tanto hay que protegerla, porque está tanto en nuestro propio cuerpo como en el aire que respiramos, el agua que bebemos, el sol que nos calienta y las plantas y animales que nos dan su sustento. (Green Stócel, 2006, p. 5).

Surge un modo de enseñanza y aprendizaje desde la Madre Tierra, y toma la importancia de lo que ha significado para las culturas originarias, el vientre, como la primera casa de todos los seres que vivimos en ella, nuestro primer vientre es la tierra. Si comprendemos la importancia de ese lugar, como una parte esencial de la historia de origen de cada uno de nosotros, estamos dando la importancia del vientre de nuestras madres, puesto que ahí disfrutamos el amor, el desamor de nuestros padres, la riqueza de los alimentos, los sentidos de la vida que rodearon a la madre, es decir, todo lo que pasaba a ella, nos fue transmitida, todo lo que sintió ella, como las tristezas, las alegrías, también sentimos, todo lo que ella sabía de la sabiduría de su pueblo, nos fue dada.

Estuvimos en un lugar maravilloso, nuestra primera escuela donde aprendimos la sabiduría de nuestros mayores, y de nuestras sabias; este lugar circular, cíclico, nos enseñó de ver la realidad de esta manera, los tiempos como una sola, no fragmentada, es decir, que no se puede interpretar la historia pasada, presente y el futuro de una forma aislada, sino en una permanente conexión, por eso en la mayoría de las lenguas de los pueblos ancestrales, aparece que el tiempo pasado es presente, lo veo, lo siento, es un tiempo no lejano, la memoria, la historia es crucial para construir el futuro; no se puede dar paso a la vida futura, sin el tiempo pasado y presente. Es un tiempo que regresa y toma fuerzas para seguir existiendo, es un tejer constante, donde se recuerda para seguir tejiendo desde la memoria milenaria, es como las olas del mar, que vive en constante regreso, es como el vaivén de las hamacas, cuando una madre Gunadule canta los cantos de arrullo para sus recién nacidos.

Cuando salimos del vientre de nuestras madres, la placenta, el cordón umbilical, el ombligo son sembradas en la madre tierra; en diversas culturas de los pueblos ancestrales existen diferentes ceremonias, en la cultura Gunadule por ejemplo, el cordón umbilical, la placenta son plantadas en la casa donde se realizó el parto, el ombligo es sembrado en medio de diferentes plantas y se sembrará encima unos granos de maíz, y luego la cosecha será

compartido con la familia, con los vecinos; este acto también tiene la connotación, que ya somos parte de la madre tierra y por consiguiente somos sus cultivadores, sus agricultores para que ella nos siga dando alimento.

Cuando llegamos al espacio de la Madre Tierra, es igual al vientre de nuestras madres, es decir también circular, el tiempo está tejido en el corazón y en el espíritu de la madre tierra, las explicaciones de la vida que se da, se hace desde ella, no en otro espacio, el conocimiento y la sabiduría pertenece a ella, y nosotros somos los portadores, transmisores de la sabiduría de la tierra, porque todo el tiempo ella nos sigue enseñando, precisamente es lo que pretendemos que podamos seguir escuchando la sabiduría de ella en esta pedagogía de la Madre Tierra. En las culturas ancestrales de esta Abya Yala, las ceremonias, como la toma de yagé, el temazcal, el yopo, el mambe, las fiestas del paso de las niñas y de los niños, todos se hacen en un espacio circular, precisamente para volver al vientre de nuestras madres, es decir para tomar las fuerzas, para tomar impulso para seguir viviendo, tenemos que estar regresando constantemente al vientre de nuestras madres, puesto lo que somos hoy, es producto del vientre, nuestras enfermedades, nuestra manera de pensar, nuestra manera de vivir todo tiene relación con nuestra primera casa.

Por eso es importante conocer diferentes reflexiones que a lo largo de la historia, muchos seres y pueblos han reflexionado sobre la importancia de la madre tierra, por ejemplo en la cultura Gundule, se habla de dos seres que vivieron hace tres mil años, la abuela Giggadilyay y el abuelo Ibeorgun, y cómo nos enseñaron amar la vida de la madre tierra, de la familia, de la comunidad, a través del cuerpo, donde nos transmitieron que todo lo que hay en nuestro cuerpo son sistemas perfectos, son comunidades organizadas, donde todos están conectados como tejidos que dependen uno del otro, nadie es más importante que el otro, todos son indispensables para la existencia de la vida; nos dijeron que desde este concepto de la vida, se construye la comunidad, que todos somos importantes para nuestra sociedad y para seguir agrandando las culturas milenarias y sobre todo el amor a la madre tierra, porque definitivamente venimos a este espacio de la vida de la madre tierra, es para amar, cuidar y defender a ella, es nuestro derecho, nuestra tarea y nuestra vida.

El sentido Madre Tierra en esta propuesta formativa que teje permanente y en reconstrucción una relación entre pensamiento, corazón y creación. Creemos en el poder de la madre como gestora de la vida, de proyectos y de sueños. Sabemos también que la energía masculina y femenina no es contradictoria, sino complementaria. El hombre da la vida, la mujer la recibe, la engendra y la hace posible. El equilibrio entre ambas energías es imprescindible para la todas las formas de vida que conocemos. Es el gran poder que estamos olvidando, nos debemos sanar, debemos sanar nuestra energía, ¿Qué nuevos seres, proyectos, sueños, objetos, relaciones estamos creando? ¿Estamos creando para la vida o para la muerte? El poder consiste en reconocer y saber intencionar la energía que piensa, siente-corazona y es creadora. Esto es todo un proceso de aprendizaje que debe pasar por una educación propia y una educación intercultural.



Foto: Niña Gunadule, Comunidad Caimán Alto, 2011.

CAPÍTULO III

UNA MIRADA AL SISTEMA NACIONAL DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INFORMACIÓN EN TORNO A LA PREGUNTA ¿ES POSIBLE CONSTRUIR CONOCIMIENTOS DESDE PERSPECTIVAS INTERCULTURALES?

El poder moderno consiste en influir en los otros por medio de la persuasión para lograr que hagan lo que se quiere. Los grupos que tienen acceso a esas formas de poder y de control social son generalmente grupos que han sido legitimados y tienen a su vez acceso al discurso público.

Teun A. van Dijk

Nos han enseñado que la contraluz es la posibilidad de ver las cosas desde el lado opuesto al de la luz. A contraluz es posible observar las sombras, los lados oscuros que bordean la imagen. También es más fácil definir la silueta y la forma global. Recuerdo que cuando era niña jugaba en las noches poniendo pequeños insectos a contraluz con una lámpara, cuando se reflejaban en la pared aparecían grandes monstruos que despertaban mi imaginación, y hasta alcanzaban a asustarme. Un ejercicio parecido quiero hacer en este estudio, observar a contraluz parte del discurso escrito que aparece reflejado en algunos de los documentos oficiales de referencia para Colciencias³⁰. La lámpara, en este caso, será el análisis crítico del discurso instrumento metodológico con el que busco observar parte de la forma que tiene la política de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia. Dado que es un Sistema tan importante para el desarrollo de nuestro país espero aproximar una imagen desde otro punto de vista, esperando que nos sirva para verlo mejor o por lo menos ampliado como sucedía con aquellos insectos puestos a contraluz.

³⁰ En el año 1968 se creó el Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales “Francisco José de Caldas” Colciencias gracias a la ley 29 de 1990 que le dio vigencia. Este fondo se creó con el objetivo de liderar el diseño, orientación y evaluación de la Política Nacional de Ciencia y Tecnología y su respectiva ejecución por parte de los actores del Sistema Nacional. La reciente ley 1286 de 2009 le cambió el nombre a Colciencias por el de Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación -Colciencias-y centra su objetivo en contribuir al desarrollo competitivo y equitativo del país en los ámbitos económico y social. Más información se puede encontrar en la página oficial www.colciencias.gov.co

Paso a describir el enfoque de análisis utilizado para mirar un poco más detenidamente a Colciencias o SNCTI como se llama ahora, esto con el propósito de ir estableciendo los lugares de aproximación y de distinción con respecto a la propuesta de producción de conocimiento del grupo Diverser de la Universidad de Antioquia.

SOBRE LO METODOLÓGICO EN ESTE CAPÍTULO

Los métodos del análisis del discurso son en general cualitativos³¹, esto es descripción detallada de las estructuras y estrategias de los discursos escritos o hablados, en varios niveles. En este caso utilizaré el Análisis Crítico del Discurso –ACD- el cual se ubica metodológicamente en una perspectiva social, política y crítica, se enfoca sobre la manera en que el discurso se usa para establecer, legitimar, ejercer y resistir el poder y la dominación. Entonces el ACD no tiene un método único, parte de preguntas que a la vez, parten de problemas sociales y que son su objetivo principal. El problema o supuesto general que se aborda en este capítulo tiene que ver con: destacar la existencia de una ideología dominante en tanto la concepción de producción de conocimiento a través de una mirada rápida al discurso escrito por el SNCTI entre los años 1990 y 2010; ¿Hacia quiénes está intencionada la política?, ¿qué orden de intereses se pueden develar desde lo económico, político y de país?; identificar formas de fetichización del conocimiento y del desarrollo como sistema a través del discurso y, mostrar contradicciones que puedan operar en el reforzamiento de intereses persuasivos entre el mismo discurso escrito. La intención es no reducir el análisis a la mera revisión de contenidos fragmentándolos, pretendo establecer relaciones amplias entre los documentos y otras dimensiones que le subyacen como ideologías, intereses particulares, etc., tal como se recomienda para un ACD:

Estas dimensiones [se refiere al racismo pero perfectamente se puede aplicar al análisis del discurso de políticas] necesitan sus propias teorías, conceptos, métodos y tipos de análisis. Reducir esas dimensiones a una sola dimensión, como lo hizo también el positivismo clásico con su reducción del mundo a sus propiedades físicas, es un

31 Algunos de los autores más conocidos en ACD son: Roger Fowler, Michel Pêcheux, Norman Fairclough, Ruth Wodak, Luisa Martín Rojo, Teun A. VanDijk, Theo VanLeeuwen, Gunther Kress y Paul Chilton.

empobrecimiento de nuestra comprensión de las cosas. *Lo interesante es relacionar las dimensiones o los niveles, no su reducción.* Todos los reduccionismos en la historia de las ciencias fracasaron. Los desarrollos interesantes siempre acontecen en las áreas multidisciplinares donde se estudian las relaciones entre las dimensiones diferentes de los fenómenos físicos, químicos, biológicos, cognitivos, sociales y culturales (Teun A. van Dijk, 2002, p. 4).

Desde esta perspectiva, muchos análisis del poder social implican usualmente referencias a su abuso; es decir, a las varias formas de ejercicio de poder inaceptables e ilegítimas, dadas en normas y valores, que favorecen específicamente a los grupos con poder y este estudio no será la excepción. Sin embargo, también espero visibilizar aportes en el sentido de reconocer oportunidades que pueda brindar el Sistema para fortalecer el campo de la ciencia, la tecnología y la innovación en el país, contrastando con aportes de una perspectiva intercultural desde el Grupo Diverser.

Tanto el profesor Teun A. van Dijk desde una perspectiva del análisis del discurso crítico en Holanda, como Julieta Haidar (1998) -quién desde una mirada latinoamericana también trabaja el análisis del discurso- proponen distinguir tres líneas de concentración de los trabajos en ACD: los que se centran en el discurso mismo o en la estructura; los que consideran el discurso como comunicación en el ámbito de la cognición; y c) aquellos que se centran en la estructura socio-cultural. Me centraré en especial en esta última, la cual describe que

[...] las estructuras del discurso hablan sobre, denotan o representan partes de la sociedad. Esa tercera manera de estudiar la relación entre discurso y sociedad se puede encontrar en estudios de novelas y telenovelas, por un lado, sobre la manera como se habla o se escribe sobre inmigrantes o minorías étnicas en la conversación, textos escolares, los medios, *textos científicos*³² o los discursos empresariales (Teun A. van Dijk, 2002, p. 2).

A continuación un resumen de los principios que, según lo producido en este campo de estudios de ACD siguiendo a Teun A. van Dijk, Julieta Haidar, deberían considerarse total o parcialmente de acuerdo con los intereses de la investigación que se realice:

32 Las cursivas son mías.

- *El contexto.* el discurso debe ser estudiado preferentemente como constituyente de su situación local, global, socio-cultural. De muchas maneras los discursos orales y escritos indican, reflejan o señalan su pertenencia contextual. Así las estructuras contextuales se deben observar y analizar en detalle y también como posibles consecuencias del discurso: ambiente, participantes, roles comunicativos, metas, conocimiento relevante, normas y valores, o estructuras institucionales u organizacionales, etc. El contexto se define como la estructura que involucra todas las propiedades o atributos de la situación social que son relevantes en la producción y comprensión del discurso.
- *El discurso como práctica de los miembros de una sociedad.* tanto el discurso oral como el escrito, son formas de prácticas sociales en contextos socio-culturales; no sólo somos usuarios de una lengua sino también somos parte o miembros de un grupo, institución o cultura. Mediante el uso de la lengua, entre otros, desempeñamos roles, afirmamos o negamos, estamos de acuerdo o desacuerdo, pedimos o damos información, adquirimos conocimiento e, incluso, dice Teun A. van Dijk, somos capaces de "desafiar" una estructura social, política o institucional.
- *Respetar* las formas sobre cómo los integrantes o miembros de un grupo social interpretan, orientan y categorizan los atributos o propiedades del mundo social, sus conductas y el discurso mismo. Sobre esta base se deben formular las teorías que en forma sistemática y/o explícita den cuenta del discurso como práctica social. La semántica global de los temas del discurso es una de las mayores influencias en la estructura del texto y del habla. Ella implica lo que decimos acerca de lo que consideramos importante, de cómo entendemos y memorizamos la información del texto, de cómo los hablantes organizan los significados locales del discurso, de cómo planifican la producción y de cuál conocimiento de episodio deberá ser activado. En una situación formal, necesitamos un vocabulario formal. Todos esos conocimientos están en el modelo contextual de comunicación: el estilo, la selección de palabras, la estructura pedagógica.
- *La secuencialidad.* Se refiere al hecho de que el discurso se realiza en un sentido lineal o secuencial tanto en su producción como en comprensión. Esto es válido en lo oral y escrito e implica que en todos sus niveles (oraciones, proposiciones, actos) se

deben enunciar e interpretar de acuerdo con la información precedente que es lo que ocurre en la así llamada coherencia.

- *Significado y función.* El investigador/a siempre está tras el o los significados. Formular preguntas como: ¿Qué significa esto aquí? ¿Cuál es el sentido en este contexto? Este principio tiene implicancias funcionales y explicativas.
- *Estrategias.* Los usuarios de una lengua conocen y aplican estrategias mentales e interactivas en el proceso de producción y comprensión efectiva para lograr una efectividad en la realización del discurso (expresión de la intencionalidad) y su impacto en la conducta de un destinatario. Es como en el ajedrez donde para ganar o perder aplicamos técnicas o movimientos especiales.
- *La cognición social.* Se trata de los procesos mentales y representaciones del mundo que expresamos en lo oral o lo escrito. No podríamos entender el significado, coherencia, acción, etc. sin considerar lo que ocurre en la mente de los usuarios de la lengua en la realización de las interacciones. También juegan un rol fundamental en el AD los recuerdos o experiencias personales (modelos) y las representaciones socio-culturales compartidas (conocimientos, actitudes, ideologías, valores, normas) que tenemos como usuarios de una lengua o como miembros de un grupo.

A partir de la descripción de los principios anteriormente citados, construyo categorías de entrada para una ruta propia de este análisis inicial del SNCTI. En cada una nombro los aspectos y/o preguntas que le competerían a cada categoría. El resultado del análisis lo presento a partir de la construcción de relatos cortos sustentados en apartes transcritos literalmente de los documentos estudiados y de autores que han estudiado sobre tópico en particular. Las categorías que priorizo son:

- Contexto. Se analiza el ambiente de los documentos, tiempo de producción, momento de publicación, ubicación geográfica, circunstancias políticas e históricas. Tensiones del contexto (exigencias, obligaciones), ¿hacia quiénes está intencionado el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación?
- Significado y Cognición. ¿Cuál es la visión de país que se lee a través del análisis? ¿cuáles son los marcos epistémicos y metodológicos que es posible entrever en los documentos?,

¿Qué relación entre políticas de conocimiento y educación se proponen?, ¿Qué referencias a la diversidad e interculturalidad se encuentran?, ¿cómo se nombran aspectos relacionados con el desarrollo, la cultura, el género, la ciencia y la tecnología?, ¿qué orden de intereses se pueden develar de tipo económicos, políticos, de país?

- Interacción. En esta parte observo principalmente las estrategias de mitigación u ocultamiento en el discurso e igualmente, las estrategias de persuasión o de énfasis intencionado, qué se nombra, que se deja ver y que se silencia. Intención, metas o propósitos explícitos en los documentos.

Los documentos analizados para este capítulo, fueron³³:

- Documentos oficiales de **carácter obligante**, leyes y decretos: Ley 29 de 1990, Constitución Política Nacional de 1991, Decreto 585 y 522 del 1991, Conpes 3439 del 2006, Conpes 3527 de 2008 (en especial, Plan de Acción VI: Ciencia, Tecnología e Innovación), Ley 1286 de 2009.
- Documentos oficiales **tipo informes de gestión institucional**, planes estratégicos y de acción: Informe de gestión Colciencias 2002-2006, Libro de indicadores de Ciencia y Tecnología 2008 del Observatorio Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Documentos oficiales de **tipo académico político**. Informe de la Misión de Sabios y Colombia al filo de las oportunidades, Fundamentar el crecimiento y el desarrollo social en la ciencia, la tecnología y la innovación. Propuesta para la discusión, visión Colombia II Centenario, 2019. Colciencias, Presidencia, DNP. 2006.

En el cuadro que sigue se desarrollan las categorías priorizadas y se indican los documentos que se tuvieron en cuenta:

Categoría	Tipo de discurso que se analiza: Discurso oficial escrito sobre Ciencia y Tecnología en Colombia
-----------	---

33 Los documentos completos se pueden consultar en la parte de anexos de este trabajo de investigación. También están disponibles en las páginas web oficiales de la institución objeto de este capítulo.

Contexto	<p>Institucional público. Centralizado geográficamente y culturalmente. Los documentos muestran una relación entre lo regional y lo global, lo local que aparece escasamente. El marco legal de la política reciente de desarrollo científico y tecnológico lo constituyen la Constitución de 1991, la Ley 29 de 1990 y los Decretos Ley 393, 585 y 591 de 1991. En la Administración Barco se diseñó el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, puesto en marcha durante la Administración Gaviria. En el segundo gobierno de Uribe se creó la ley 1286 de 2009, que reorganiza el Sistema. El rol comunicativo es concentrado y especializado. De mayor concentración en sectores estrictamente relacionados con el tema. Dos momentos políticos importantes para el país en el marco de dos leyes la ley 29 de 1990 y la 1286 de 2009. En la primera la apertura económica o globalización de los mercados y la adopción de un Estado Neoliberal; en la segunda la negociación del TLC, la consolidación del Estado Neoliberal y la seguridad Democrática.</p>	
Sujeto	<i>Individual</i>	<i>Colectivo</i>
	Público, ciudadano Principalmente hombre Invisible Receptor Promotor Organizado Grupal Ilustrado-educado	Institucional Político Sectorial
Forma	Estructura formal, de acuerdo al canon para el tipo de documentos. Vocabulario formal, técnico, especializado. De citación autoreferencial. De mandato. De referencia para sí mismo y sectores relacionados. Secuencial. Jerárquico.	
Interacción	Cambio en la forma de nombrar el objetivo del Sistema: “ciencia y tecnología para una sociedad abierta” en el 2002, a “Sistema Nacional para lograr un modelo productivo sustentado en la ciencia, la tecnología y la innovación, para darle valor agregado a los productos y servicios de nuestra economía y propiciar el desarrollo productivo y una nueva industria nacional” en el 2009. Hay un desplazamiento en el modo de nombrar el Sistema: de un Sistema abierto, participativo y flexible (1998-2002) a un Sistema competitivo internacionalmente y productivo (2009). Las metas del Sistema en el discurso escrito son claras. La perspectiva que se lee entre líneas: el Sistema mira hacia afuera, sus indicadores de referencia son en primer orden los de países europeos exaltados. Los principales indicadores son competitividad y productividad. Visión de desarrollo y progreso que no se discute. Es lineal, exógeno y económico. El énfasis en el discurso sobre lo económico prevalece sobre otros órdenes, sociales, culturales y educativos.	

Significado y Cognición social

Silencios en cuanto a la implicación de generacional (primera infancia, juventud). Silencios en una posición política y de desarrollo en relación a la perspectiva de género.

Silencios en lo que tiene que ver con apuestas y desarrollos desde la misma ciencia y desde el país, por formas productivas y de conocimiento sustentables, alternativas a las hegemónicas.

Sistema de carácter estatal y público con fundamento y proyección con y hacia el sector privado.

El Sistema no aparece autónomo, está influenciado y se articula a la visión del gobierno estatal.

Discurso etnocentrado, androcéntrico y centralizado desde sus soportes epistémicos, metodológicos y prospectivos, por lo mismo, aunque se notan algunos cambios en el desarrollo del Sistema, éste sigue pareciendo exclusivo y excluyente para un país diverso y con grandes brechas sociales, culturales y económicas.

Desde esta lectura, el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación no se percibe como un aliado del Estado que a corto plazo, ayude a mermar las brechas en mención, por el contrario se corre el riesgo de que con el desarrollo de dicho sistema, si no se tienen los cuidados suficientes, se perpetúe otro tipo de exclusión en el país.

A continuación amplío las categorías descritas en el cuadro anterior, a través de construcciones argumentativas cortas, sólo con el fin de acercar un panorama del SNCTI que me permita identificar inicialmente cual sería el *modelo preferido* de conocimiento, ciencia y tecnología que propone el Sistema para el país, para avanzar hacia la comprensión de tensiones y oportunidades en la construcción de conocimientos desde la experiencia del Grupo de investigación Diverser.

SILENCIOS Y SENTIDOS EN EL SISTEMA NACIONAL DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EN COLOMBIA

Los silencios discursivos, corresponden a la “zona de lo excluido, a la zona de lo prohibido,” (Haidar, 1998, p. 140), y se pueden evidenciar a partir de identificar lo que no aparece pero debería aparecer en el discurso, según un marco de referencia más amplio³⁴. Lo que nombro

³⁴ Es importante anotar que es posible que en este análisis no se hayan tenido en cuenta documentos producidos recientemente (los últimos dos años) por el SNCTI, dado que los documentos de referencia sólo llegan hasta el 2010.

como sentidos en el subtítulo, aluden a tendencias con respecto a concepciones específicas de la historia, el desarrollo, los sujetos.

Lo rural en el Sistema. En un país rural agrario, con vocación económica agraria, este sector es escasamente tenido como eje potenciador del desarrollo según lo escrito en los documentos.

En los últimos cinco años, los nueve primeros productos de exportación, que concentraron el 57,8% de las exportaciones, proceden esencialmente de los sectores agrícola y minero: petróleo crudo, hullas, derivados del petróleo, café sin tostar, flores, ferroníquel, banano, metales preciosos y azúcar (*Visión Colombia II centenario*, 2007, p. 25)

De hecho, las exportaciones de productos agropecuarios se concentran en unos pocos productos: flores, plátanos -incluidos bananos y azúcar representaron un 57% del total de las exportaciones agrícolas, sin café en los últimos cinco años. Por tanto, la producción agropecuaria no ha mostrado una dinámica de diversificación, situación que aleja al país del aprovechamiento de las nuevas oportunidades ofrecidas por el mercado mundial. Con esto se ha mantenido una oferta agrícola de consumo eminentemente interno, pues además la expansión de las exportaciones de camarón y de aceite de palma durante los años ochenta, no se ha podido consolidar otro tipo de oferta exportable de importancia significativa en este campo. (*Visión Colombia II centenario*, 2007, p. 27)

Esta es una deuda histórica que se podría decir tiene el SNCTI con lo rural en Colombia. Esta omisión o desarticulación hace que desde el Estado no se generen acciones eficaces para comprender y potencializar desde puntos de vista diversos, como el cultural-rural, económico-rural y territorial-rural entre otros. Esto también puede repercutir en que aun hoy no comprendamos asuntos cruciales como el fenómeno del desplazamiento forzado, procesos de migración y repoblamiento, otras relaciones distintas a las industriales urbanas de producción económica, así como de otros sentidos familiares, y de organización social. Lo rural en su complejidad dentro de un sistema como el analizado se constituye en un gran silencio.

Un Sistema a partir de una economía del conocer. En los materiales analizados se lee escasamente el sistema como un proyecto social y cultural en pro de la construcción de país con menos brechas, más equitativo. Se observa como preponderante el generar conocimiento con un ánimo exacerbado de competir y vender, lo cual desde el punto de vista de este análisis

implicaría riesgos a considerar estudiados como nuevas adecuaciones de un tipo de capitalismo esta vez acentuado en lo que el profesor Marco Raúl Mejía nombra como capitalismo cognitivo:

Estamos frente a un proceso de cambio profundo en la sociedad, centrado en el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación, en los cuales las nuevas fuentes de productividad se generan en procesos en donde interactúan conocimientos de muy variado tipo, procesamiento de información, generando un circuito de retroalimentación entre la innovación y sus usos [...] Sin embargo, la mayor dificultad radica en que en estas sociedades lo que se da es la emergencia de una nueva forma del capitalismo fundado en los bienes inmateriales tomando un tiempo-espacio global generado en el uso de los artefactos de estos cambios y reconfigurando su proyecto de control. En ese sentido, no es una nueva etapa del capitalismo, es una nueva forma de él, el cual ha pasado de un capital fordista industrial a uno de base cognitiva postfordista o toyotista (Mejía, 2008, p. 3)

En el discurso leído en los documentos se identifica una frecuencia en la utilización de la categoría economía del conocimiento, referida principalmente a producir riqueza a partir de la sistematización y utilización de conocimientos:

Desde el comienzo de la era moderna, el mundo ha entendido el valor del conocimiento como fuente de riqueza y motor fundamental del bienestar de una sociedad. Por eso hoy, en el comienzo de un nuevo siglo, se hace indispensable incorporar en nuestra visión de futuro el desarrollo y consolidación de las capacidades del país para la creación y uso del conocimiento. [...] *Una economía del conocimiento* (aquella cuyo pilar corresponde a la interacción educación, conocimiento y ciencia y tecnología) propicia, a su vez, **el establecimiento de la sociedad del conocimiento como resultado de múltiples procesos de incorporación de altos niveles de racionalidad instrumental** (cuyo objeto es el dominio de la realidad por parte de los seres humanos, y que por tanto atiende a las acciones que optimizan la relación entre nuestros objetivos y nuestros medios). Estos procesos a su vez desembocan en una alta capacidad de desempeño competitivo, basada en la creatividad inherente al conocimiento que se transforma y acumula en capital humano y social fundamental, como el factor determinante de la inversión (*Visión Colombia II centenario*, 2007, p. 1)

Fundamentar y favorecer la proyección e inserción estratégica de Colombia en las dinámicas del sistema internacional que incorporan el conocimiento y la innovación y generan posibilidades y desafíos emergentes para el desarrollo de los países y sus relaciones internacionales, en el marco de la sociedad global del conocimiento (Art. 6°, N. 3, Ley 1286 de 2009).

Esta categoría de sociedad de conocimiento aparece en los documentos más recientes como el de Visión 2019 del bicentenario elaborado en el 2006. El advenimiento de la sociedad del conocimiento tendría como característica principal:

Que las funciones y los procesos dominantes se organizan en redes, que constituyen la nueva morfología de nuestras sociedades, su lógica de conexión e interconexión modifica de manera sustancial los procesos de producción, la experiencia, poder y la cultura. (Tubella y Vilaseca i Reque, 2005, p. 11).

Así mismo, la emergencia de una economía basada en el conocimiento estaría relacionada con un modo de nombrar en donde los productos terminan en un devenir mercancía: así, “la semiosis que deviene mercancía, estaría sujeta a procesos de cálculo económico, planificación y diseño” (Pardo y Noblia, 2003 p. 48).

La aplicación de esta categoría a una sociedad como la colombiana a través del sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación puede resultar problemático, entre otros aspectos por los bajos índices en la región de acceso y permanencia en el sistema educativo, entendido como la plataforma fundamental para desarrollar dicha sociedad del conocimiento. No estoy de acuerdo como indican algunos analistas con que la crisis que vivimos es por un cambio paradigmático de modelos de producción industrial a uno de conocimiento, creo que esto es solo una parte, el conocimiento científico en realidad no nos ha salvado de nada, por mucho nos ha prolongado la vida y eso está bien, pero así mismo, ha contribuido con más enfermedades y guerras. Creo que la supuesta crisis (tengo mis dudas respecto a eso a lo que le estamos llamando crisis) es de modelos de vida que se desarrollan en una no relación, excluyente con la tierra como algo más que recursos.

El país dentro de un modelo de desarrollo y de conocimiento. En cuanto a cómo se considera el país en los documentos leídos, surgen dos lecturas de país que se pueden complementar. En una, predomina la imagen de un país atrasado, escaso en desarrollo en comparación con la región (Latinoamérica y Suramérica). Un país que necesita alcanzar unas metas para dejar de ser “atrasado”; esto devela el sentido de que estamos mal y debemos llegar a estar mejor. Lo anterior se evidencia en varias de las justificaciones y diagnósticos que presentan los documentos ley 1298 de 2009 y Visión 2019:

Diseñar, impulsar y ejecutar estrategias para **la incorporación** de la ciencia y la tecnología en la cultura colombiana. (Artículo 19, título II, N 12, ley 29 del 1990).

Crear una cultura basada en la generación, la apropiación y la divulgación del conocimiento, y la investigación científica, la innovación y el aprendizaje permanentes (Art.6°, Ley 1286 de 2009).

La otra imagen de país, se refiere a la ubicación geoespacial del país en el continente, lo que favorecería cierto tipo de inversiones y prioridades para el desarrollo tecnológico e investigativo:

El modelo económico debe ser consistente con la extraordinaria localización de Colombia, con sus dos océanos, sus fronteras, su carácter de país ecuatorial intertropical, sus minerales, sus ríos, su diversidad climática, entre otros; es decir, emplear plena y productivamente su capital físico y humano, así como sus recursos naturales. Nuestro país tiene ventajas comparativas genuinas que debe utilizar de manera eficiente, y avanzar hacia el concepto de ventajas competitivas (*Visión Colombia II centenario*, 2007, p. 7)

Resultaría interesante analizar cómo la ubicación espacial de un país inspira políticas, y a partir de ellas se generan lineamientos de inversión, que en el caso del SNCTI que se analiza parten del concepto de explotación y aprovechamiento “sostenible”. Este término que se lee adjunto a las palabras aprovechamiento o desarrollo en los documentos más recientes, no aparece con mayores desarrollos ni se presentan explicaciones de en qué sentido lo está entendiendo la ley.

Según lo anterior, en nuestro Sistema de Ciencia y Tecnología la brújula mira hacia un exterior poco claro, pues sólo se resaltan algunos de sus indicadores (económico), se insiste en una necesaria internacionalización y en hacer el país competitivo frente a los mercados de otros países con indicadores económicos altos, pero no se explicitan los riesgos que esto podría traer a un país con las particularidades de Colombia y menos aún, se estudian detenidamente los impactos negativos de estos indicadores en la sociedad y la cultura de estos países de referencia.

Fortalecer el desarrollo regional a través de políticas integrales de descentralización e internacionalización de las actividades científicas, tecnológicas y de innovación, **de acuerdo con las dinámicas internacionales** (Art. 9°, Ley 1286 de 2009).

La *transformación productiva* de un país se mide por su capacidad de diversificar su estructura económica y su oferta exportadora, agregarle valor e innovar en nuevos sectores, procesos y productos. Por su parte, la *transformación social* se refiere a la capacidad de un país para aprender, mejorar el nivel de desarrollo humano y emprender cambios institucionales que le permitan competir en mercados abiertos y **cerrar las brechas** tecnológicas y socioeconómicas que lo separan de los países líderes del mundo en desarrollo y de los **países industrializados**. (*Visión Colombia II centenario*, 2007, p. 39)

Vale indicar que el entendido de riqueza en el discurso, esta mediado por riqueza como la acumulación de bienes y el mejor estar a partir de la creación y acceso a servicios, esto es, ser ricos a partir de la explotación de los recursos, todo en busca del equilibrio social.

Propiciar la generación y uso del conocimiento, a través del desarrollo científico, tecnológico y la innovación, como actividades esenciales para darle valor agregado a nuestros recursos, crear nuevas empresas basadas en investigación, desarrollo tecnológico e innovación, alcanzar mayores y sostenidas tasas de crecimiento económico, **acumulación y distribución de riqueza**, con el objeto de mejorar los niveles de calidad de vida de los ciudadanos (Art. 17°, N1, Ley 1286 de 2009).

Un desarrollo de país de la mano de una supuesta sociedad de conocimiento también se encuentra en el discurso escrito analizado,

Así, por su naturaleza y su función, el desarrollo científico y tecnológico se convierte en uno de los procesos fundamentales para el progreso de la sociedad. Esto es particularmente relevante ahora, cuando se da por sentado que el mundo -incluidos los países subdesarrollados- navega inexorable y aceleradamente hacia la sociedad del conocimiento y que el conocimiento científico y tecnológico constituye el más importante factor. (*Visión Colombia II centenario*, 2007, p. 60)

Colciencias será una organización líder en generación de políticas y capacidades que permiten incorporar la CT+I a la cultura del país y convierten el conocimiento en motor de desarrollo local, regional y nacional (Art. 1°, Ley 29 de Febrero de 1990).

El objetivo general de la presente ley es fortalecer el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y a Colciencias para lograr un modelo productivo sustentado en la ciencia, la tecnología y la innovación, para darle valor agregado a los productos y servicios de nuestra economía y propiciar el desarrollo productivo y una nueva industria nacional. (Art. 1°, Ley 1286 de 2009)

Respecto a esta visión de desarrollo con estas particularidades de acumulación de riqueza, lineal, mediado por el conocimiento, y de cara a otros países, es fuertemente criticado. Immanuel Wallerstein (1995), sociólogo y teórico del análisis del Sistema Mundo³⁵ señala dos tesis donde deja claro el por qué las críticas a esta visión de desarrollo en relación un sistema de conocimiento.

Tesis No. 1: Es absolutamente imposible que la América Latina se desarrolle, no importa cuáles sean las políticas gubernamentales, **porque lo que se desarrolla no son los países. Lo que se desarrolla es únicamente la economía-mundo capitalista y esta economía-mundo es de naturaleza polarizadora.** Tesis No. 2: La economía-mundo capitalista se desarrolla con tanto éxito que se está destruyendo y por lo cual nos hallamos frente a una bifurcación histórica que señala la desintegración de este sistema-mundo, sin que se nos ofrezca **ninguna garantía de mejoramiento de nuestra existencia social** (Wallerstein, 1995, p. 1)

Es fácil estar de acuerdo con estas dos tesis en un país como el nuestro donde efectivamente las brechas sociales, culturales y tecnológicas no se hacen esperar. Y donde las últimas mediciones sobre el desempleo y la pobreza indican que en junio del 2013 el índice de la pobreza en Colombia alcanzó el 48.3% según fuente Dane³⁶.

Finalmente, la ciencia vista hoy como uno de los desarrollos más sofisticados del mercado capitalista, se muestra como una de las tendencias más fuertes del Sistema. En la última ley de Ciencia y Tecnología (1286 de 2009) se consolida esta tendencia con efectos claros sobre el tipo de conocimiento que se produce a través de él. Esta tendencia requiere de investigaciones que se trabajen desde diversos campos del conocimiento que nos indiquen si ésta es una opción apropiada para el desarrollo de conocimiento, o si por el contrario es necesario revisarla y generar otras alternativas al desarrollo de conocimiento. En el

35 Según el mismo autor (1995), la perspectiva del sistema-mundo, también conocida como economía-mundo, o teoría, enfoque o acercamiento analítico de los sistemas-mundo (expresión original en inglés *World-systems approach*); es un desarrollo de la crítica post-marxista que intenta explicar el funcionamiento de las relaciones sociales, políticas y económicas a lo largo de la historia en el planeta Tierra. Es una teoría historiográfica, geopolítica y geoeconómica con gran vigencia y aplicación en las relaciones internacionales.

36 Disponible en la web

<http://buscador.dane.gov.co/viewer/index.jsp?start=0&proxy=%2F&sessionId=0fb249ea-c155-4a70-86a5-b9454df47b17>, consultada en septiembre de 2013.

documento de Visión 2019 se indica claramente uno de los mayores riesgos cuando se muestra la pérdida del carácter social de producción de conocimiento, así como el riesgo que significa apoyar centros y grupos de investigación sin una vocación de generar conocimientos para la sociedad y no para el mercado exclusivamente,

De igual forma ha habido una pérdida del carácter misional de institutos existentes como el Instituto Nacional de Salud, Ingeominas, el Instituto Colombiano del Petróleo, entre otros. Estos centros fueron originalmente creados para realizar investigación como respuesta a necesidades de la población colombiana; pero debido a las reestructuraciones de las cuales han sido objeto, su enfoque ha sido redirigido principalmente a la prestación de servicios y no a la generación de conocimiento (*Visión Colombia II centenario*, 2007, p. 4)

El conocimiento como un bien público requeriría una amplia revisión, por los desarrollos que se han dado en los últimos tiempos ¿qué sería lo público en un sistema de conocimiento? ¿Cómo debería ser según el contexto de país en que vivimos? ¿Cómo se entrelaza lo público con un Sistema que tiene por objeto producir conocimientos?

Lo pendiente por analizar aquí es cuando un sistema deja de priorizar intereses y necesidades de las mayorías (reducción y tratamiento a la pobreza, las violencias, otras educaciones, la exclusión cultural y económica) y se concentra en el desarrollo de los intereses de una minoría con bastante incidencia en las mayorías (competitividad en el mercado internacional, multinacionales y aprovechamiento exclusivo de recursos naturales).

Cambio de sentidos en la nominación de la ley. Describo el cambio en la nominación entre las leyes de emitidas en 1990 y 2009 respectivamente, a través de un ejercicio comparativo con el ánimo de mostrar el sentido hacia el cual parece dirigirse el cambio de nominación y por lo tanto toda la acción de la política de conocimiento. Mostrar esta comparación es importante para este estudio en la perspectiva de identificar claramente la tendencia en la administración del Sistema y las entradas u omisiones de asuntos cruciales que desde una perspectiva de la producción de conocimiento también desde la diversidad se analizará más adelante:

La ley 29 de 1990 de Ciencia y Tecnología y la ley 1286 de 2009 describen las características del Sistema para el país, aquí cito algunos artículos que permiten comparar cambios en la nominación de los fundamentos.

En la ley 29 de 1990,

Artículo 1.- Corresponde al Estado promover y orientar el adelanto científico y tecnológico y, por lo mismo, está obligado a incorporar la ciencia y la tecnología a los planes y programas de desarrollo económico y social del país y a formular planes de ciencia y tecnología tanto para el mediano como para el largo plazo. Así mismo, deberá establecer los mecanismos de relación entre sus actividades de desarrollo científico y tecnológico y las que, en los mismos campos, adelanten la universidad, la comunidad científica y el sector privado colombianos. (Art. 1°, Ley 29 de 1990)

Artículo 2.- La acción del Estado en esta materia se dirigirá a crear condiciones favorables para la generación de conocimiento científico y tecnología nacionales; a estimular la capacidad innovadora del sector productivo; a orientar la importación selectiva de tecnología aplicable a la producción nacional; a fortalecer los servicios de apoyo a la investigación científica y al desarrollo tecnológico; a organizar un sistema nacional de información científica y tecnológica; a consolidar el sistema institucional respectivo y, en general, a dar incentivos a la creatividad, aprovechando sus producciones en el mejoramiento de la vida y la cultura del pueblo. (Art. 2°, Ley 29 de 1990).

También dice

El Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología es un sistema abierto, no excluyente, del cual forman parte todos los programas, estrategias y actividades de ciencia y tecnología, independientemente de la institución pública o privada o de la persona que los desarrolle (Art. 4°, Ley 29 de 1990).

El Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología se organiza en programas de ciencia y tecnología. Se entiende por Programa de Ciencia y Tecnología un ámbito de preocupaciones científicas y tecnológicas estructurado por objetivos, metas y tareas fundamentales, que se materializa en proyectos y otras actividades complementarias que realizarán entidades públicas o privadas, organizaciones comunitarias o personas naturales (Art. 5°, Ley 29 de 1990).

Por su parte la ley 1286 de 2009, la cual modifica la ley 29 de 1990, declara en el objetivo general

Artículo 1. -Objetivo general. El objetivo general de la presente ley es fortalecer el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y a Colciencias para lograr un modelo productivo sustentado en la ciencia, la tecnología y la innovación, para darle valor agregado a los productos y servicios de nuestra economía y propiciar el desarrollo productivo y una nueva industria nacional. (Art. 1°, Ley 1286 de 2009)

Artículo 2o, Numeral 1. Fortalecer una cultura basada en la generación, la apropiación y la divulgación del conocimiento y la investigación científica, el desarrollo tecnológico, la innovación y el aprendizaje permanentes. (Art. 2º, Ley 1286 de 2009)

A continuación elementos que contrastan en la comparación, algunos de los cambios en la nominación, en el sentido y en la proyección del Sistema:

Ley 29 de 1990	Ley 1286 de 2009
Art. 1. En la primera línea aparece el Estado como sujeto principal y garante para promover y orientar. En la última línea aparece el sector privado como uno de los convocados a relacionarse.	Art. 1. No aparece el Estado, no hay un sujeto visible, responsable. En un párrafo aparece dos veces la palabra <i>productivo</i> , <i>valor agregado</i> , <i>productos</i> y <i>servicios</i> de la <i>economía</i> , <i>industria</i> .
Art. 2. En las últimas líneas del artículo <i>dar incentivos a la creatividad, aprovechando sus producciones en el mejoramiento de la vida y la cultura del pueblo</i> . La cultura es entendida aquí como existente, como parte de la vida de los pueblos y como la beneficiaria de la ciencia y la tecnología.	Art. 2. Numeral 1: <i>fortalecer una cultura de generación, apropiación y divulgación del conocimiento y la investigación científica</i> . Aquí la cultura es algo a mejorar, a diseñar por unos expertos en una clave específica de generación, apropiación y divulgación.

No se quiere decir que la ley anterior era mejor que la actual desde la perspectiva de este análisis, sólo denotar dos de los varios cambios³⁷ que presenta la nueva ley, la invisibilización de un sujeto responsable en este caso el Estado y el cambio en el lugar que la ley le da a la cultura. Ambos cambios consecuentes con una lógica desarrollista neocapitalista³⁸ a la que se quiere abocar el país y para la cual se presume necesario adecuar también el Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación del país.

37 En el sitio oficial es posible encontrar el trayecto histórico de la institución, disponible en la web: www.colciencias.gov.co. Consulta realizada en marzo de 2009.

38 “El concepto de neocapitalismo cifraba su enfoque en varias condiciones: innovación tecnológica; revolución industrial, ocupación plena y programación económica; así el neocapitalismo es el *modus operandi* del sistema capitalista cuyas características especiales se derivan de las necesidades orgánicas del mismo capital”. (Mandel, 1969, citado por López Díaz, 1988, p. 114)

Sólo con el propósito de ampliar un poco la trayectoria de la Institución analizada y vislumbrar injerencias y puntos de concentración de las políticas, se agrega la información siguiente:

Cuadro 1. Resumen Etapas del desarrollo de Ciencia y Tecnología en el país.

Antecedentes. 1940-1967	I. 1968-1989
<ul style="list-style-type: none"> - Influencia de organismos internacionales - OEA, BID y AID - en el diseño e implementación de políticas de desarrollo: reforma agraria, fiscal, educativa y del Estado. - Creación de institutos descentralizados del Estado (Icetex, Instituto de Investigaciones Tecnológicas, ICA, Sena, Incora, Instituto de Asuntos Nucleares, entre otros). - Creación en 1953 del Centro Interamericano de Vivienda y Planificación, patrocinado por la OEA. - Convenios de cooperación internacional. - Fundación de la Universidad del Valle, la Universidad Industrial de Santander, la Universidad de Los Andes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de Colciencias y el Icfes. - Creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. - Creación de Programas de Postgrado. - Crédito BID -ICFES-Colciencias. - Inicio de los doctorados en Colombia. - Foro Internacional sobre Política de Ciencia y Tecnología (1987). - Misión de Ciencia y Tecnología (1988). - Consolidación del sistema institucional del sector agropecuario y su red de Centros de Investigaciones (CENIS) asociados a los gremios. - Creación Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia - ACAC. - Año Nacional de la Ciencia y la Tecnología.
<p style="text-align: center;">II. 1990 – 1999</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promulgación de la Ley 29 de 1990: definición de la política nacional de Ciencia y Tecnología. - Creación del Consejo Nacional, organización del Sistema de Ciencia y Tecnología y de las Comisiones Regionales de Ciencia y Tecnología (Decreto 585). - Adscripción de Colciencias al DNP (Decreto 585). - Crédito BID II-Colciencias (1990). - Expedición de la Ley 6a de 1992: incentivos tributarios a la Ciencia y la Tecnología. - Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1993). - Aprobación del primer Conpes de Ciencia y Tecnología (2739 de 1994). - Creación de la Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías. - Crédito BID III-Colciencias (1994-1998). - Sistema Nacional de Innovación y Sistemas Regionales (1995). - Expedición de la Ley 344 de 1996: recursos del Sena a Programas de Competitividad y Desarrollo Tecnológico Productivo. - Creación de la Corporación Maloka (1998). - Creación del Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (1999). 	<p style="text-align: center;">III. 2000 a 2009</p> <ul style="list-style-type: none"> - Documento Conpes 3080 “Política de Ciencia y Tecnología 2000-2002”. - Creación del Programa de Prospectiva tecnológica e Industrial (2002). - Expedición de la Ley 643 del Fondo de Investigación en Salud (2001). - Conformación de agendas regionales de ciencia y tecnología. - Apoyo a programas de doctorado nacionales. Crédito BIRF (2002-2003). - Incorporación de recursos a la Ciencia y Tecnología mediante la Ley 344 de 1996 en la Ley del Plan Nacional de Desarrollo de 2003. - Programa Acces (Acceso con Calidad a la Educación Superior), 2003-2006. - Aprobación de políticas de Apropiación Social e Internacionalización de la Ciencia y la Tecnología (2004). - Participación de Colciencias en el Conpes (2004). - Creación de seis centros de excelencia (2004-2006). - Expedición de ley 1286 de 2009 de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Fuente: Documento Digital Visión Colombia 2019 disponible en el sitio oficial de Colciencias.

Sentido de los sujetos dentro del Sistema. En relación a lo expuesto en el párrafo anterior, la participación de los diferentes actores, no sólo los “capacitados o expertos”, sino también desde una mirada amplia de quienes somos los implicados o receptores directos no aparece clara en el discurso estudiado: “en este sentido, una de las falencias que se puede identificar en el país es que el acceso al conocimiento permanece restringido a ciertas comunidades y regiones del país” (CONPES 3080, 2002, p. 32). Si bien el Sistema cuenta con una organización administrativa con coordinación nacional y regional cabe preguntarse, desde el lugar de participante, quiénes participan, mediante qué mecanismos y cuáles son los efectos de su escasa participación dentro de esta organización. En la lectura del discurso escrito se identifica un mono diálogo ilustrado y políticamente correcto donde se evidencia, quedan faltando otras voces.

Con respecto a la formación académica de quiénes han participado, prevalecen en las direcciones de las instituciones sujetos con una formación académica relacionada principalmente con el campo de las economías administrativas. En este sentido la relación de los sujetos con el saber-poder en la producción de conocimientos en el SNCTI analizado, como lo explica Lander (2000) tendría que ver con la instauración de una modernidad eurocéntrica en la historia social, política y económica de este lado del hemisferio:

El metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento *colonial e imperial* en que se articula la totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Una forma de organización y de ser de la sociedad, se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma “normal” del ser humano y de la sociedad. Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento *anterior* del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad (Lander, 2000, p. 24).

Esta supuesta modernidad como modelo hegemónico civilizatorio en el país, instaurada a través de un tipo específico de sujetos, contiene cuatro dimensiones básicas, siguiendo con lo que dice Lander,

1. La visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas);
2. La "naturalización" tanto de las relaciones sociales como de

la "naturaleza humana" de la sociedad liberal-capitalista; 3. La naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4. La necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad "ciencia" sobre todo otro saber. Tal como lo caracterizan Immanuel Wallerstein y el equipo que trabajó con él en el Informe Gulbenkian (Lander, 2000, p. 24).

Las implicaciones del hecho de que este modelo civilizatorio de país sea producido por una élite de personas, con rasgos y dinámicas de inserción y movilidad particulares, grupo que a la vez, hace parte de una dinámica histórica de participación en escenarios de toma de decisiones en el país (autoría) son retomadas en la siguiente cita

[...] tenemos la autoridad de las instituciones estatales occidentales, la investigación se desarrolla mayoritariamente en países que tienen o han tenido aspiraciones imperiales, en Estados modernos con proyectos colonizadores vinculados a la expansión del capitalismo. El autor o los autores forma parte de este conglomerado al que sostiene y que le sostiene [...] Como se ha podido ver, la palabra del autor es poderosa, pero no por el poder que pueda tener, sino por la red de autoridades, autorías y autores que se suman a su voz. Cada una de estas autoridades está vinculada a un sistema concreto de relaciones de poder, no es nunca desinteresada. Pero en cambio, estas autoridades se ocultan detrás de un aura de desinterés y objetividad que se quiere vincular siempre a la evolución del conocimiento en general y nunca a un grupo o sociedad particulares (Samuel-Lajeunesse, 2007, p. 98).

Relación del SNCTI con el sistema educativo. Estos dos sistemas aparecen relacionados en los documentos. Casi siempre el sistema educativo es el soporte o plataforma del Sistema de Ciencia y Tecnología, pero con poca frecuencia se indican las formas explícitas o concretas de esta relación; sólo en la última ley, la 1286 del 2009, se observan dos intenciones: una, mediante la gestión de créditos condonables para la formación postgraduada, en especial para la formación de magísteres y doctores dentro y fuera del país; y la otra, mediante el fomento del interés científico en el sector infantil y juvenil, a través de Programas como Ondas y Jóvenes Investigadores,

La educación no sólo es la estrategia central sino también el objetivo central del desarrollo científico y tecnológico. La reforma educativa de escolaridad, como la educación en C y T y la reestructuración de la formación de maestros, doctores e investigadores. (*Visión Colombia II centenario*, 2007, p. 40).

Promover la calidad de la educación formal y no formal, particularmente en la educación media, técnica y superior para estimular la participación y desarrollo de las nuevas

generaciones de investigadores, emprendedores, desarrolladores tecnológicos e innovadores (Art. 6°, Ley 1286 de 2009).

Se observa el vínculo universidad-empresa en auge en estos últimos años,

Colombia ha entrado en una fase basada en la emergencia de una nueva ciencia que ya no sólo se limita a auscultar e interpretar los misterios básicos de la naturaleza y del universo próximo y su funcionamiento. Ante nuevos paradigmas, la ciencia se aventura en el conocimiento de las estructuras básicas de la vida y en los nuevos materiales, las nanociencias y las nanotecnologías, así como la aplicación de éstos y otros conocimientos a la actividad productiva (*Visión Colombia II centenario*, 2007, p. 12). Fortalecer la incidencia del SNCTI en el entorno social y económico, regional e internacional, para desarrollar los sectores productivo, económico, social y ambiental de Colombia, a través de la formación de ciudadanos integrales, creativos, críticos, proactivos e innovadores, capaces de tomar decisiones trascendentales que promuevan el emprendimiento y la creación de empresas y que influyan constructivamente en el desarrollo económico, cultural y social. (Art. 2°. N. 6, Ley 1286 de 2009)

En relación con lo anterior y pese el estrecho vínculo entre los Sistemas de Ciencia, Tecnología e Innovación y el sistema Educativo, hace falta desarrollar aún más y con mayor precisión desde las estrategias y metas de cada uno asuntos como: la preparación, la formación continua y participación de los y las maestras desde la educación básica hasta la universitaria en el Sistema. Así mismo fomentar la conformación de grupos y realizaciones de investigaciones sobre nuevos modos de aprender, de aprender a investigar y de aprender a incorporar lo aprendido en las investigaciones a los currículos, planes y programas de las instituciones y empresas; fomentar la creación y fortalecimiento de grupos que trabajen sobre paradigmas endógenos de conocimiento. Es importante que además dentro de esta acción de grupos de investigación se incluyan grupos de todos los niveles educativos, de nuevo, no sólo universitarios, inclusive comunitarios y de organizaciones sociales. Otro aspecto que queda pendiente es como entre ambos sistemas se daría la transferencia de metodologías afines y exitosas entre los grupos a las cuales escasamente aluden los documentos.

Finalmente, y sin pretender agotar todas las posibilidades de análisis de esta relación entre estos dos Sistemas desde el discurso que aparece escrito, quedan pendientes los temas de financiación, los porcentajes de inversión pública, la inversión privada, la sostenibilidad, la

evaluación de las estrategias y la inversión en estudios de prospección de esta relación. El profesor Vasco genera una crítica radical con respecto a este descuido,

La inversión masiva en la educación sigue estando ausente de los programas de los candidatos presidenciales y parlamentarias, de los documentos de Planeación Nacional; los CONPES de educación son apenas esquemáticos y el documento “Visión Colombia 2019” es muy decepcionante, pues no se compromete ni siquiera a más de lo mismo. (Vasco, 2006, p. 1).

El sentido de la Diversidad e interculturalidad. Este aspecto no es claro en el discurso escrito analizado, es ambiguo y utiliza palabras que resultan contradictorias inclusive dentro del mismo párrafo en que son utilizadas. Se dice que la comprensión del tema aún es limitada dentro del país, dadas las escasas investigaciones.

Uno de estos mensajes poco claros se observa en las referencias a los pueblos indígenas, de los cuales sólo se dice que son estos pueblos los encargados de cuidar su diversidad cultural y su biodiversidad, como si no fuese responsabilidad de todo el país y en especial del SNCTI como orientador del desarrollo. Así mismo, se indica que en el país hay un desconocimiento de las riquezas que estos pueblos podrían generar, a lo que cabe de nuevo preguntarse, ¿de quién es el desconocimiento de sus riquezas?, ¿cómo cambiaría el valor riqueza de acuerdo a la cultura?,

[...] además de la investigación científica, un enfoque alternativo para el entendimiento y aprovechamiento del potencial biológico proviene del Conocimiento Tradicional (CT). Los conocimientos y prácticas tradicionales asociados al uso de la biodiversidad, tienen que ver con el conocimiento, las innovaciones y las prácticas de comunidades indígenas y locales asociadas a dicho uso. El CT incrementa el conocimiento de la biodiversidad y se convierte en un insumo tanto para actividades de conservación como de aprovechamiento. Adicional al valor intrínseco en el desarrollo y el conocimiento de la humanidad -poco reconocido-, el CT ha generado un inmenso y creciente interés por su uso, debido principalmente a su potencial comercial (*Visión Colombia II centenario*, 2007, p. 29).

En cuanto a las referencias sobre cultural, diversidad e interculturalidad en los documentos analizados encuentro dos enunciados: en uno se puede entrever una concepción de diversidad en tanto biodiversidad relacionada principalmente a la explotación de los recursos naturales.

En esta forma de comprensión de la diversidad, se deja por fuera a los sujetos y sus culturas, asunto contradictorio pues éstas también conformarían el conjunto de lo biodiverso. El otro aspecto a analizar es el alcance de la expresión “recursos” en el discurso escrito el cual deja entrever un interés de negociación mercantil sobre estos.

Resulta, entonces, imperioso contribuir al aprovechamiento sostenible del potencial de la biodiversidad, a partir de la generación de una base de conocimiento fuerte y de propiciar las condiciones para la conservación de los recursos asociados a ella. (*Visión Colombia II centenario*, 2007, p. 29)

[...] existe un desconocimiento muy grande sobre la biodiversidad³⁹ presente en cuatro de las cinco regiones naturales del país; este vacío es evidente en especial en la Amazonía y el Pacífico, dos de las regiones biogeográficas más importantes del planeta por los procesos evolutivos que en ellas se han dado y porque aún concentran importantes zonas con baja presión demográfica. (*Visión Colombia II centenario*, 2007, p. 29)

Biodiversidad en cuanto a su dimensión genética y que corresponde al ámbito de las ciencias básicas y, por otro, está el estudio con el objeto de conocer el uso que se puede obtener de las características genéticas de las especies. (*Visión Colombia II centenario*, 2007, p. 29)

Una supuesta interculturalidad, es nombrada en los documentos analizados en relación sólo al grupo poblacional de los indígenas, no se identifica la participación intercultural afrocolombiana, campesina, de raizales, room, mestizos urbanos, o provenientes de otros países. También llama la atención que en el discurso escrito que aparece sobre lo indígena se mezclen palabras como de “concertación” y “recursos genéticos”, asunto que puede generar confusión en la interpretación de la intención final del artículo; así como, que se hable de investigación intercultural cuando ésta no aparece como una prioridad dentro del Sistema y sin referencia conceptual a su entendido para el propio discurso.

Promover y fortalecer la investigación intercultural, en concertación con los pueblos indígenas sus autoridades y sabedores, destinados a proteger la diversidad cultural, la biodiversidad, el conocimiento tradicional y los recursos genéticos (Art. 11°, Ley 1286 de 2009)

39 ¿Por parte de quien es el desconocimiento? ¿Quién o quienes desconocen qué?

Con respecto al entendido de cultura, en el discurso se puede leer que el sistema se direcciona a fortalecer una cultura, e inclusive a crear una nueva cultura basada en los intereses que se promueven de competitividad y productividad como se observa en la siguiente cita,

Crear condiciones favorables para generar conocimiento científico y tecnologías nacionales, aprovechando sus producciones en el mejoramiento de la vida y la cultura del pueblo (Art. 2º, Ley 29 de 1990). Fortalecer una cultura basada en la generación, la apropiación y la divulgación del conocimiento y la investigación científica, el desarrollo tecnológico, la innovación y el aprendizaje permanentes (Art. 2º, Ley 1286 de 2009).

Incluir la Diversidad cultural desde el mismo Sistema, implicaría una visibilización y promoción de la investigación y el desarrollo tecnológico para y sobre todo con sectores amplios de jóvenes, indígenas y afrocolombianos/as, campesinos. Así como identificar otros lugares de ubicación de las necesidades de producción diferentes a las Universidades, como podrían ser administraciones municipales, departamentales, organizaciones sociales y culturales de base, a través de las cuales serían posibles producciones que relacionen fenómenos contemporáneos como familias y sujetos en situación de desplazamiento forzado, nuevas configuraciones de lo identitario a partir de tecnologías, nuevas territorializaciones, otras violencias culturales y de género, otras formas de la producción, de la educación y de la salud operantes ancestralmente, entre muchas otras. Un ajuste en la comprensión de este eje intercultural por parte del Sistema generaría un nivel mayor de coherencia y pertinencia dentro del mismo lo que redundaría en un aporte de relevancia para el país.

DISCUSIÓN FINAL

Como nombro al principio de este estudio, este panorama de analizar producciones de conocimiento desde perspectivas críticas y otras, es complejo, y se pueden tomar diversos caminos. En las tres raíces expuestas, una en relación a la experiencia del Grupo Diverser, otra en relación al Programa Pedagogía de la Madre Tierra, la otra en relación al Sistema Ciencia y Tecnología en sí, espero aportar otros caminos para la comprensión del campo producción de conocimientos desde otras miradas y experiencias.

Este texto, como un gran árbol no está terminado, espero que siga creciendo y germinen otras semillas, que den lugares a otros árboles, a ver si podemos construir otros paisajes donde nos podamos ver como lo que somos y queremos ser.

BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Zygmunt. (2007). *Miedo Líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona, España: Paidós.

Castro Gómez, Santiago. 2000. *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención' del otro*. En: Lander, Edgardo. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 246 – 256). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Cerda Gutiérrez, Hugo. (2006). *La creatividad en la Ciencia y en la Educación*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2004). *Hacia una política dinámica de apropiación social de ciencia y tecnología: Colombia 2004-2006*. Bogotá, Colombia: Colciencias.

_____. (SF). *Sobre Colciencias*. Recuperado en noviembre de 2010, de http://www.colciencias.gov.co/sobre_colciencias?vdt=info_portal%7Cpage_2

Departamento de Planeación Nacional. (2007). *Visión Colombia II centenario - 2019: Avanzar hacia una sociedad mejor informada, propuesta para la discusión*. Recuperado en marzo de 2009, de <http://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/2019/Documentos/Documento%20SOCIEDAD%20M EJOR%20INFORMADA.pdf>

_____. (2000). *Conpes 3080*. Bogotá, Colombia.

_____. (1991). Decreto 585 y 522 de 1991. Recuperado en marzo de 2009, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=15707>

_____. (1990). *Ley 29 del 27 de febrero de 1990*. Recuperado en marzo de 2009, de http://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=pY9dLe_rIEM%3D&tabid=241

FLAPE. (2005). *Inclusión Social, Interculturalidad y Educación*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Fornet-Betancourt, Raúl. (2004). *Crítica Intercultural de la filosofía Latinoamericana Actual*. Madrid, España: Editorial Trotta

Haidar, Julieta. (1998). *Análisis del discurso*. En: Galindo, Luis Jesús (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. (pp. 117 - 164). México: Pearson Educación.

Kuhn, Thomas. (2006). *La Estructura de las revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lander, Edgardo (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

López Díaz, Pedro. (1988). *Capital, estado y crisis*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Martínez Contreras, Jorge; Ponce de León, Aura y Villoro, Luis (Eds). (2007). *El saber filosófico*. México: Siglo XXI.

Mclaren, Peter. (1998). *Multiculturalismo Revolucionario: Pedagogías de disensión para el nuevo Milenio*. México D. F., México: Siglo XXI.

Mejía, Marco Raúl. (2008). *Las Pedagogías Críticas en Tiempos de Capitalismo Cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación (borrador en construcción)*. Recuperado en junio de 2009, de http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/pedagogias_criticas.pdf

Morales, Mario Roberto. (2000). *Sujetos interculturales*. Recuperado en junio de 2009, de <http://democraciaincultural.blogspot.com/2000/06/sujetos-interculturales.html>

Ospina, William. (2010). *América Mestiza el país del futuro*. Bogotá, Colombia: Santillana.

Pardo, Laura y Noblia, María Valentina. (Coord.). (2003). *Origen y transformación del Estado argentino en periodos de globalización*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

República de Colombia. (2009). *Ley 1286 de 2009*. Recuperado en marzo de 2009, de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley_1286_2009.html

_____. (2009). *Ley 1298 de 2009*. Recuperado en marzo de 2009, de <http://web.presidencia.gov.co/leyes/2009/mayo/ley129806052009.pdf>

_____. (1991). *Decreto 591 del 26 de Febrero de 1991*. Recuperado en marzo de 2009, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1360>

_____. (1990). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado en marzo de 2009, de http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_spa_orof.pdf

Rojas Pimienta, Alba Lucía. (2007). *Conocer e investigar en contextos culturales diversos. Una Experiencia en escuelas indígenas del departamento de Antioquia*. Revista Educación y Pedagogía, XIX (49), pp. 129 – 150.

Samuel-Lajeunesse, Joel Feliu. (2007). *Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: El caso de la autoetnografía*. Revista Athenea Digital. (12), pp. 262 – 271.

Sierra, Zayda. (2004). *Acerca del Grupo Diverser*. Recuperado en marzo de 2009, de <http://diverser.org/?q=node/13>

Tubella, Inmma y Vilaseca I Reque, Jordi. (2005). *Sociedad del Conocimiento: como cambia el mundo ante nuestros ojos*. Barcelona, España: Editorial UOC.

Van Dijk, Teun A. 2002. *El análisis del discurso y el pensamiento Social*. Athenea Digital. Núm. 1, pp. 1-7.

_____. 1994. *Análisis crítico del discurso: Discurso, poder y cognición social*. UNESCO. Recuperado en noviembre de 2009, de http://www.geocities.com/estudiodiscurso/vandijk_dp.html

Vasco, Carlos Eduardo. 2006. *Siete retos de la educación colombiana para el período de 2006 a 2019*. Recuperado en noviembre de 2009, de <http://www.eduteka.org/pdfdir/RetosEducativos.pdf>

Vittar, Carlos. (2011). *El Estudio de la Confianza Intercultural en el Marco de la Globalización: De la Incapacidad Teórico- Metodológica a un Modelo Explicativo Alternativo*. En: Actas del IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales (FJIDI). Barcelona, España: CIDOB edicions.

Walsh, Catherine (editora). (2005). *(re)Pensamiento crítico y matriz (de)colonialidad: Reflexiones latinoamericanas*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

_____. (2002). *Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder: Entrevista a Walter Mignolo*. POLIS Revista Académica Bolivariana, (4), recuperado en junio de 2009, de <http://www.revistapolis.cl/4/walsh.htm>

Wallerstein, Immanuel. (1995). *Conferencia magistral: XX° Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, México, 2 al 6 de octubre. Recuperado en marzo de 2009, de <http://www.ucm.es/info/bas/utopia/html/actual02.htm>

Woods. Peter. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, España: Paidós.