



Por una universidad intercultural desde el diálogo de saberes

Wilson Alfredo Cuetia Ipia

Informe de práctica presentado para optar al título de Sociólogo

Asesor

Gerardo Vásquez Arenas, Magíster (MSc) en Sociología

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Sociología
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

Cita

(Cuetia Ipia, 2023)

Referencia

Cuetia Ipia, W. (2023). *Por una universidad intercultural desde el diálogo de saberes*. [Informe de práctica para optar por el título de Sociólogo]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Estilo APA 7 (2020)



CRAI María Teresa Uribe (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decana/Directora: Alba Nelly Gómez García

Jefe departamento: Mario Alberto Giraldo Ramírez.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

Mis agradamientos a la universidad de Antioquia por la oportunidad de acogerme dentro de su ejercicio epistémico. Ser parte de esta alma mater significó regresarme a mi comunidad con el alma y espíritu comunitario. Esta universidad que me vio llegar siendo indígena, también me permitió regresar a mi comunidad siendo indígena. A los profesores del programa de sociología que entendieron el plan de vida familia, comunitario y territorial, a partir del rol que desempeñamos los estudiantes indígenas dentro de este caminar.

Agradecer a la señora Paula Molina, quien siempre estuvo pendiente del ejercicio que nos correspondía como practicantes, de igual manera, al profesor Gerardo Vásquez por orientarme desde el conocimiento académico, para la realización de este Informe de Práctica. De la misma manera; mis agradecimientos al Cabildo Indígena Universitario De Medellín y la red presencia Nasa-Corporación y al grupo de Investigación en Estudios Interculturales y Decoloniales, a todos ellos un agradecimiento enorme.

A la comunidad Nasa de Jambaló y su Plan de Vida Proyecto Global¹, que desde las mingas comunitarias, las mingas hacia dentro y las mingas de familia, viene construyendo saberes y sentires comunitarios, desde la escucha de las voces de las mayores, la medicina ancestral, los sobanderos y las parteras en su papel de trasmisoras de sabiduría hacia los niños, jóvenes, en este mismo escenario, agradecer a la autoridad ancestral del *kwe kwe Nejwesx*², guía que orienta y acompañan a las comunidades. Al Núcleo de Educación Jambaló que siempre estuvo pendiente y nos brindó el acompañamiento para que volviéramos a fortalecer el proceso comunitario desde la educación propia de Jambaló.

Por último, a mis padres, hermanos y familia que de quienes recibí todo el respaldo moral para poder cultivar este proceso que desde mis sentires servirá para seguir construyendo y fortaleciendo comunidad.

¹ El plan de vida proyecto global creado en 1887 en la vereda La Mina Zona de la zona media de Jambaló, se encuentra conformado por los núcleos y programas: Económico ambiental, educación, núcleos de salud y político organizativo participando activamente al encuentro. Así mismo ha sido reglamentado con normas del Derecho Propio y es orientado por la Autoridad Ancestral que es conocida como estructura *Ne jwe'sx*.

² Los *KweKwe Nej'wesx* tienen la misión de orientar en lo político, defender el territorio de las amenazas y agresiones externas, promover el vivir en armonía de la comunidad, bajo los principios de territorio, espiritualidad, solidaridad, unidad, reciprocidad y autonomía. En ejercicio de estas orientaciones vienen fortaleciendo las prácticas culturales y los rituales mayores de los pueblos ancestrales, en el contexto de La Ley de Origen. Así mismo acompañan los momentos de reunión para compartir en familia Nasa, danzar, sonreír, dejarse llenar de la energía de la naturaleza y limpiar las malas energías que se han recogido durante el largo recorrido de la Uma Kiwe (Madre Tierra) sobre el padre Sek (Sol).

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
1 Marco Institucional de la práctica	11
1.1 Aproximación conceptual a las nociones de permanencia y deserción escolar	11
1.2 Breve recorrido histórico de las estrategias institucionales de permanencia escolar	15
1.2.1 El recorrido nacional.....	16
1.2.2 Los esfuerzos históricos de la Universidad de Antioquia de promoción de la permanencia estudiantil	19
2 Acerca de la práctica	25
2.1 Unas primeras reflexiones a partir de las experiencias de la Práctica Académica.....	27
3 Acciones de acompañamiento realizadas durante la práctica	40
3.1 El significado del árbol guardián. Tejiendo desde el dialogo de saberes.....	44
3.2 En la Universidad de Antioquia estudiamos indígenas de más de 20 pueblos diferentes....	48
3.3 La deserción estudiantil.....	50
3.4 Otras actividades de acompañamiento	52
4 Población participante: Las cifras	55
5 Reflexiones finales	62
Referencias	64
Anexos.....	67

Lista de figuras

Figura 1 Factores relacionados con la deserción escolar	12
Figura 2 Distribución geográfica de estudiantes indígenas Nasa.....	41
Figura 3 Actividad de la estrategia de acompañamiento en la U de A	49
Figura 4 Jornada de encuentro y de bienvenida en la Universidad de Antioquia.	49
Figura 5 Actividad de encuentro pedagógico de estudiantes indígenas.....	53
Figura 6 Actividad de acompañamiento académico coordinado desde facultad de ingenierías ...	54
Figura 7 Distribución de estudiantes indígenas en la U de A.	56
Figura 8 Estudiantes indígenas Nasa registrados en la U de A.....	57
Figura 9 Distribución de estudiantes Nasa de U de A, del Cauca.....	58
Figura 10 Distribución etaria de los estudiantes indígenas registrados en la U de A.	58
Figura 11 Distribución por sexo de los estudiantes indígenas de la U de A.....	59
Figura 12 Preferencias académicas de los estudiantes indígenas de la U de A.	60
Figura 13 Distribución detallada de estudiantes indígenas en los programas de la U de A	61

Siglas

CNPV	Censo Nacional de Población y Vivienda
CREE	Impuesto Sobre la Renta para la Equidad
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca
DANE	Departamento Nacional de Estadística
EFPCO	Escuela de Formación Política Carlos Ometochtzin
ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
IES	Institución de Educación Superior
MAUC	Movimiento Álvaro Ulcué (Cauca)
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OIA	Organización Indígena de Antioquia
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PFC	Planes de Fomento a la Calidad (línea de permanencia estudiantil)
SEIP	Sistema de Educación Propio Indígena e Intercultural
SPADIES	Sistema para la Prevención de la Deserción en la Educación Superior
SUE	Sistema Universitario Estatal
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Resumen

A través de las reflexiones alrededor de algunas nociones como educación, encuentro de saberes, interculturalidad y descolonización cultural; este Informe de Práctica teje una narración en la que se da cuenta de las actividades de acompañamiento y coordinación, realizadas en el marco de la Estrategia de Acompañamiento y Promoción de la Permanencia Estudiantil de la Universidad de Antioquia durante el periodo 2018-2019. El informe que cuenta con dos grandes apartados, en primera instancia hace un recorrido de presentación del resultado de la revisión bibliográfica y la lectura analítica de los procesos institucionales de acompañamiento a los estudiantes, desarrollados históricamente por la institucionalidad educativa colombiana desde el Ministerio de Educación Nacional y los programas de Bienestar de las Instituciones de Educación Superior. En un segundo apartado, se hace la descripción analítica de las actividades desarrolladas durante la Práctica Académica y que fueron acordadas en el marco de la Estrategia de Acompañamiento de la Universidad de Antioquia. A lo largo del informe se pueden observar las reflexiones que, desde el acumulado teórico brindado por el Programa de Sociología, se hacen alrededor de la intencionalidad de facilitar el encuentro de culturas, alrededor de la construcción conjunta entre los grupos de indígenas estudiantes y la Institución Universitaria, de un proceso verdaderamente intercultural de enseñanza-aprendizaje que valide y promueva la presencia de otras formas de entender y compartir el conocimiento de la naturaleza.

Palabras clave: acompañamiento, educación, encuentro de saberes, descolonización cultural, deserción estudiantil, intercultural.

Abstract

Through reflections around notions such as education, meeting knowledge, interculturality and cultural decolonization, this Practice Report weaves a narrative in which the accompaniment and coordination activities carried out within the framework of the Accompaniment Strategy and Promotion of Student Permanence, developed within the University of Antioquia, during the 2018-2019 period, are reported. The report that has two large sections, first makes a tour in which, the result of the bibliographic review and analytical reading of the institutional processes of accompaniment to students, historically developed by the Colombian educational institution, at the level of the Ministry of National Education and the Welfare programs of Higher Education Institutions, is presented. In a second section, the description, also analytical, of the activities developed during the Academic Practice, agreed with the University, is made. Throughout the report you can see the reflections that, from the theoretical accumulation provided by the Sociology Program, are made around the intention of facilitating the meeting of cultures, around the joint construction between the groups of indigenous students and the Institution University, of a truly intercultural teaching-learning process, which validates and promotes the presence of other ways of apprehending and sharing knowledge of nature.

Keywords: accompaniment, education, meeting of knowledge, cultural decolonization, student desertion, intercultural.

Introducción

La Constitución Política de 1991 señala que Colombia es un Estado Social de Derecho, pluri étnico y multicultural. Una contundente afirmación, al menos a nivel de la prescripción jurídica colombiana, de los avances que se han logrado entorno al reconocimiento de la existencia de una serie de grupos humanos a quienes, solo hasta entrado el siglo XX, se les empezó a considerar como sujetos de derecho.

La distancia entre lo señalado en el marco jurídico colombiano y la realidad cotidiana de los grupos étnicos en Colombia, aún es bastante grande y se hace palpable en casi todos los espacios de la vida pública del país, dentro de los cuales se encuentra el de la educación; no obstante, los logros en la reclamación de los derechos de acceso, permanencia y de trato diferencial que han alcanzado, por la vía de la movilización social, los pueblos indígenas de Colombia.

Aun cuando la instancia estatal colombiana encargada de la educación, haya venido señalando la necesidad de que las Instituciones de Educación Superior diseñen las políticas y estrategias institucionales encaminadas a promover el acceso y la permanencia de estudiantes indígenas en el sistema educativo superior de Colombia, los contextos socio-políticos conservaduristas que aún subsisten al interior de la sociedad colombiana, continúan ocasionando que la alteridad y el respeto por la diferencia, sigan siendo elementos ausentes en la construcción e implementación de escenarios como los de la ciencia y la educación, en los que aún se mira con desdén otras formas de acceder al conocimiento distintas al esquema científico tradicional colombiano construido alrededor de una epistemología eurocéntrica.

Los intentos de integración a la llamada cultura mayoritaria, que intentan muchos de los miembros de las comunidades étnicas de Colombia, se encuentran con inmensas dificultades de todo tipo, que van desde la falta de adaptación a los entornos urbanos, la discriminación, la presión social de la llamada cultura mayoritaria, hasta la incapacidad de la comunidad académica para aceptar la posibilidad de vincular las prácticas y saberes ancestrales que llevan consigo los indígenas al proceso de enseñanza-aprendizaje presente en las Universidades.

El Informe de Practica Académica ofrece una sucinta aproximación a estos escenarios de encuentro de culturas presentes en Instituciones de Educación Superior como la Universidad de Antioquia, a partir de las reflexiones alrededor de la posibilidad de materializar las prescripciones teóricas de reconocimiento y/o construcción de un cuerpo epistemológico, realmente intercultural,

que ayude a prevenir fenómenos como los de la deserción estudiantil o el mismo fracaso académico, padecido por un buen número de indígenas estudiantes, en su paso por la Universidad.

La narración del informe se plantea como un ejercicio en el que se busca tejer reflexiones teóricas alrededor de la educación, los saberes ancestrales, la descolonización cultural, la interculturalidad y las vivencias cotidianas de los estudiantes al interior de la universidad, de igual manera, se narran y analizan los esfuerzos de la Universidad de Antioquia para promover el acceso y la permanencia de los estudiantes indígenas en los distintos programas de pregrado y posgrado que se ofrecen en esta institución.

Esta Práctica Académica se presenta como la posibilidad de visibilizar el camino histórico que han venido recorriendo, tanto la universidad, como las organizaciones estudiantiles indígenas, para lograr que la institución posibilite los espacios adecuados para la práctica de las costumbres ancestrales, así como el acercamiento de las culturas de los distintos pueblos indígenas, entre sí y con la llamada cultura mayoritaria.

1 Marco Institucional de la práctica

1.1 Aproximación conceptual a las nociones de permanencia y deserción escolar

Una de las grandes preocupaciones de la institucionalidad académica, es la relativa a la culminación del proceso enseñanza-aprendizaje, por parte de los estudiantes en cualquiera de los niveles de la educación formal. El tiempo de permanencia, las condiciones de ésta, así como la posibilidad de que el proceso sea culminado dentro del periodo estimado, son elementos que hacen parte de recientes análisis llevados a cabo por parte de las instituciones educativas superiores (IES) y el Ministerio de educación Nacional de Colombia (MEN).

La llamada Deserción Escolar es el eje sobre el cual han girado las investigaciones y los programas relacionados con la permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo colombiano. Si bien es cierto que la Deserción Escolar ocupa un importante sitio dentro del interés de las sociedades, también lo es, el hecho de que no existe un consenso acerca de una definición formal de esta situación, no obstante que para el contexto colombiano, el MEN plantea una aproximación conceptual, según la cual, a la Deserción Escolar se la podría definir como: “ un abandono que puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas” (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2008, citado en Meneses, 2011, p. 71).

Según la anterior aproximación conceptual de la Deserción Escolar, para poder entender sus causas es necesario tener en cuenta una amplia variedad de variables, presentes en los primeros estudios sobre esta problemática emprendidos desde la psicología y la sociología, tal y como lo señala el Ministerio de Educación, al hacer la revisión teórica de esta situación.

Casi paralelamente al enfoque psicológico, se empiezan a desarrollar estudios desde un enfoque sociológico, el cual Spady (1970) identifica que, para el éxito académico del estudiante, existen factores externos asociados a su entorno familiar y al compromiso de la institución, que consiste en dar respuestas efectivas a las expectativas del estudiante frente a la calidad educativa, los ambientes propicios para la interacción y el apoyo de pares. (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2015, pp. 11-12)

Este abandono de un nivel o un programa de formación, ha ocupado la atención de las autoridades educativas, así como de los investigadores sociales, no solo en el ámbito nacional, sino a nivel internacional.

Para la educación superior, el fenómeno ha sido investigado a nivel latinoamericano por instituciones como, por ejemplo, la IESALC-UNESCO³ (2005). En Colombia, la investigación del Icfes y la Universidad Nacional de Colombia (2002) fue pionera en interesarse por el análisis de la ocurrencia del fenómeno, seguida por los estudios de la Universidad de Antioquia (2003). (Meneses, 2011, p. 70)

Existe una amplia bibliografía especializada en la investigación de las causas de la deserción escolar, emprendida desde varios campos del saber (Psicología, sociología, economía, pedagogía y política), de las que ha sido posible inferir la existencia de un conjunto básico de factores que determinan la ocurrencia o no del fenómeno de deserción, tal y como se puede observar en la Figura 1.

Figura 1

Factores relacionados con la deserción escolar



Nota: En la figura se puede observar las diferentes perspectivas de las ciencias que han abordado el estudio de la deserción escolar. Tomado de (Colombia. Ministerio de Educación Nacional 2015, p. 13).

³ UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ahora bien, la misma evolución de las investigaciones ha señalado la necesidad de asumir un enfoque integrador de estas múltiples aproximaciones, con el ánimo de lograr una comprensión sistémica del fenómeno para poder emprender las acciones necesarias que permitan mejorar los niveles de permanencia de los estudiantes en los diferentes programas de formación que brinda el sistema educativo.

Continuando con esta aproximación conceptual se hace necesario señalar que, a partir de la comprensión de los factores determinantes de la deserción escolar, se han podido establecer una serie de variables específicas asociadas a la deserción, que son de tipo individual, (edad, sexo, etnia, familiares, etc.), institucional (normalidad académica, apoyo estudiantil, nivel de interacción), académica (tipo de colegio, métodos de estudio y aprendizaje, rendimiento) y socioeconómica (estratificación, situación laboral, nivel educativo familiar, dependencia económica) (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 14).

Teniendo en cuenta que el objetivo de este trabajo es el análisis de las estrategias de permanencia estudiantil, dirigidas a los estudiantes indígenas de la Universidad de Antioquia, durante el periodo 2019-1, en la ruta de una futura construcción de una universidad intercultural, se considera pertinente hacer mención de algunas nociones íntimamente ligadas al fenómeno de la deserción estudiantil, tales como los elementos constitutivos del marco de referencia del análisis del fenómeno de deserción y el capital cultural.

En cuanto al marco de referencia del análisis de la deserción escolar, es preciso reiterar que no existe un consenso general sobre una definición formal del fenómeno en cuestión, por lo que, tal y como se señalaba líneas atrás, para poder hacer una aproximación integral a su génesis y consecuencias, es preciso asumir una visión amplia que incluya distintas perspectivas (socioeconómicas, culturales, de género, etarias, etc.) que permitan una caracterización más precisa de cada caso en particular.

El Ministerio de Educación Nacional, en su *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil* (2015), aporta una importante aproximación a este marco de análisis, señalando que, ante la ausencia de una única definición para la deserción, se hace necesario que cada esfuerzo investigativo asuma una perspectiva acorde a los objetivos de su investigación y el contexto de la misma.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional, en este mismo trabajo, plantea la existencia de unos elementos básicos a tener en cuenta para emprender el análisis de este problema,

tales como el tipo de abandono del estudiante, en consideración a aspectos como el espacio y el tiempo, esto es, el análisis del abandono, teniendo en cuenta el lugar o contexto institucional académico (curso, programa, etc.), lo mismo que el momento de ocurrencia (primeros meses, a mitad del programa, etc.); así como el análisis de los conceptos de retención y persistencia relacionados, el primero, con estrategias institucionales para lograr una mayor permanencia del estudiante y la segunda, con aspectos motivacionales propios de cada estudiante.

En cuanto al capital cultural, en una clara alusión al planteamiento que hacen Bourdieu y Passeron, respecto a la relación que existe entre el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes con su desempeño y permanencia dentro de un entorno educativo (escuela, colegio, universidad), Meneses (2011) señala que según esta relación; “ aquellos [estudiantes]⁴ procedentes de clases sociales menos favorecidas, no herederos de capital cultural, estarían expuestos a la falta de éxito, su eliminación del medio escolar o a la relegación en determinadas áreas del conocimiento” (p. 72).

La importancia de este planteamiento de Bourdieu y Passeron, radica en que, según esta perspectiva, la presencia o no del llamado capital cultural, que según estos autores consiste en: “el conjunto de saberes, hábitos, prácticas, destrezas, modos de comportamiento, actitudes y habilidades que empiezan a acumular e interiorizar a través del medio familiar” (Meneses, 2011, pp.72-73), determinaría la probabilidad de que un estudiante permanezca, en el caso de tener capital cultural o de que abandone, en caso de no poseer este acumulado cultural.

En este orden de ideas, una rápida lectura de estos autores, podría llevar a concluir que el capital cultural, así definido, podría plantear algunos problemas para considerarse como un referente universal de análisis para determinar la probabilidad de deserción de un estudiante. La posibilidad de que tal o cual estudiante tenga o no este capital cultural, debería ser analizado con detenimiento, toda vez que, tal y como lo plantean los mencionados autores, este capital tiene dos dimensiones relacionadas con su adquisición (acumulación): la objetivada y la institucionalizada, referidas al contacto con determinadas obras de arte, libros, etc. y el aval de escolaridad dada por un sistema educativo. (Meneses, 2011).

El posible reparo para considerar el capital cultural, como un determinante universal de la deserción escolar, parte de la constatación, en primer lugar, de las excepcionalidades referidas a la

⁴ Corchetes por fuera del texto original.

permanencia y éxito de estudiantes provenientes de entornos en los que existen dificultades para la acumulación formal de este capital cultural y la existencia de “otros” capitales culturales, que no están determinadas por la acumulación objetivada e institucionalizada, de la llamada cultura occidental y que sin embargo sí corresponden a acumulados culturales, actitudinales y de habilidades para la comprensión del entorno, desde una perspectiva (cosmovisión) distinta.

Si bien es cierto que, como se ha señalado repetidamente en este apartado, aún no existe un consenso sobre una delimitación formal del fenómeno de deserción escolar, lo que sí es posible afirmar es que, junto a los esfuerzos para evitar su ocurrencia se ha venido realizando la construcción de una sustentación teórica que permita su cabal delimitación. En este orden de ideas, la responsabilidad de la aproximación conceptual, lo mismo que el diseño de estrategias para evitar la deserción escolar y posibilitar la permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo hasta la culminación de sus estudios, ha estado a cargo y ha sido encargada, principalmente, a las instituciones de educación superior. A este respecto el MEN ha señalado que:

Los elementos mencionados⁵, junto con los factores determinantes de la deserción, se convierten en el marco de referencia para el análisis y el entendimiento de la complejidad del fenómeno de la deserción, que le permiten a la IES contar con una visión global de las causas y posibles acciones que desde la institución se pueden desarrollar para lograr que los estudiantes culminen con éxito su programa académico. (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2015)

1.2 Breve recorrido histórico de las estrategias institucionales de permanencia escolar

A partir de la breve aproximación conceptual a las nociones de permanencia y deserción estudiantil, realizada en el anterior apartado, se estimó necesario hacer un muy sucinto recorrido histórico de los esfuerzos institucionales por abordar el problema de la deserción escolar y de diseño de estrategias de permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo. Este recorrido se dividió a su vez, en dos recorridos: El primero, correspondiente a la perspectiva nacional, en el

⁵ Los elementos a los que se hace referencia en esta cita del Ministerio de Educación Nacional, son los elementos propuestos por el mismo Ministerio para el análisis del fenómeno de deserción, mencionados antes: espacio, tiempo, retención y persistencia

que se mencionan las experiencias, que tanto de la institucionalidad gubernamental como de la educativa han hecho para abordar esta temática y el segundo recorrido, en el que se aborda la perspectiva específica, referida a la experiencia de la Universidad de Antioquia.

1.2.1 El recorrido nacional

Las sociedades alrededor del mundo se han preocupado por la transmisión del conocimiento y el desarrollo de las habilidades necesarias de sus miembros para alcanzar niveles de prosperidad, riqueza y pervivencia en el tiempo. En este sentido, tales esfuerzos también han estado centrados en la permanencia de los individuos dentro de este proceso, la cantidad de tiempo suficiente para que el objetivo de la obtención del conocimiento y las destrezas requeridas para que el buen desempeño académico de cada miembro de tal o cual sociedad haya concluido satisfactoriamente.

Este histórico proceso de enseñanza-aprendizaje, conocido como educación, ha alcanzado un nivel de interés estratégico en todas las sociedades toda vez que, su éxito, les asegura mayores niveles de desarrollo y de riqueza. Así las cosas, resulta coherente la preocupación de los gobiernos por asegurar que un mayor número de ciudadanos, no solo puedan acceder a la educación, sino que su permanencia dentro del sistema educativo dure lo suficiente para lograr los objetivos educativos, tanto del estudiante como de la institucionalidad académica y de la sociedad a la que pertenecen.

Para el caso colombiano, esta preocupación ha sido plasmada en su marco jurídico, incluso desde el nacimiento mismo de la entidad conocida como República de Colombia, hace más de doscientos años. Con la promulgación de la Constitución Política de 1991, la necesidad de la sociedad colombiana de acceder a un conocimiento que le permitiera mayores posibilidades de desarrollo y riqueza, fue elevado al rasgo de derecho y obligación para los ciudadanos y el Estado, respectivamente.

Sin embargo, la prescripción constitucional de la educación como un derecho para los ciudadanos y una obligación para el Estado ha encontrado que su plena aplicación enfrenta múltiples inconvenientes, relacionados con aspectos de tipo individual, institucionales, académicos y socioeconómicos que han impedido que un buen número de ciudadanos pueda permanecer dentro del sistema educativo colombiano el tiempo requerido para culminar su proceso educativo (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Frente a esta problemática, la institucionalidad gubernamental de Colombia ha emprendido una serie de esfuerzos encaminados al análisis de los factores que impiden la permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo y que generan el fenómeno de la deserción estudiantil, así como al diseño de estrategias que permitan prevenirlo. A este respecto, se tiene que,

Solo desde el año 2003 se emprenden investigaciones rigurosas sobre el tema. Fue desde ese momento, cuando el Ministerio de Educación Nacional -MEN- replantea la importancia de este fenómeno, y en asocio con la Universidad de los Andes, desarrollan en el 2004 el Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior –SPADIES– (Uñates, 2015, p. 2).

A partir de los resultados obtenidos del análisis del sistema SPADIES, el gobierno nacional colombiano, junto con las IES, empezaron a emprender el diseño de estrategias conducentes a evitar la ocurrencia de la deserción a nivel de estudios superiores. En este punto resulta importante hacer notar que el análisis de los datos sobre deserción utilizados por el Sistema, es elaborado a partir del estudio de dos índices:

Por un lado, se obtienen los datos de deserción período, la cual corresponde a la proporción de estudiantes que son identificados como desertores estando matriculados dos semestres atrás, (...) Por otra parte, el SPADIES también registra la deserción cohorte para analizar de forma estructural el fenómeno de la deserción, haciendo seguimiento a todos los estudiantes que se matriculan en un periodo académico específico (cohorte), ponderando a todos los desertores correspondientes a dicho grupo con respecto a los matriculados, y realizando esta medición en el décimo semestre a nivel universitario. (Ramírez, 2021, pp. 15-16)

Siguiendo con Uñates (2015), en lo referente al avance histórico en el análisis del fenómeno de deserción estudiantil, se tiene que los resultados más sobresalientes referidos a este tema son las realizadas por las universidades Nacional de Colombia, junto con el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), La Universidad de Antioquia y la Universidad de Los Andes en compañía con el MEN, que aportaron la sustentación teórica necesaria para la comprensión de las dinámicas del fenómeno y así poder hacer cálculos de riesgo de deserción.

Luego de avanzar en la comprensión de los factores y elementos responsables de la ocurrencia de la deserción a nivel universitario, mediante la utilización del SPADIES, se empezaron a diseñar estrategias para promover la permanencia de los estudiantes, mediante intervenciones directas a algunos de estos factores, sobre todo el económico, de forma que estos esfuerzos ya fueron incluidos formalmente dentro de las políticas oficiales del gobierno nacional, a través del Ministerio de Educación. “A nivel general, desde dicho Ministerio, se comienza a mencionar la permanencia estudiantil en el Plan Sectorial 2006-2010 ... haciendo referencia a todos los niveles del sistema educativo” (Ramírez, 2021, p. 17).

Uno de los avances más importantes, en la ruta de afrontar la problemática planteada por la deserción en los intentos de alcanzar altos índices de permanencia de los estudiantes en las IES, es el relacionado con el establecimiento de un enfoque integral para el análisis de esta situación, en el que se tuviera en cuenta el carácter multicausal que tiene este fenómeno y la necesidad de abordajes y propuestas particularizadas para cada caso. “Es así como, en 2011, el MEN definió como estrategia apoyar el fortalecimiento de la capacidad institucional de las IES para posicionar el tema de la permanencia y graduación estudiantil, como un eje transversal de gestión” (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2015, p.16).

No sobra señalar que, tal y como se ha mencionado recientemente, los esfuerzos por comprender el fenómeno de deserción, así como por diseñar estrategias integrales para aumentar la permanencia de los estudiantes dentro de los distintos programas del sistema educativo colombiano han estado a cargo tanto de la institucionalidad gubernamental como de las IES, por lo que el siguiente avance consistió en la elaboración por parte del Ministerio de Educación de una ruta metodológica de abordaje al problema de la deserción escolar.

Tras estas acciones iniciales, se establecen igualmente desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015), estrategias que orientan a las universidades colombianas a promover la permanencia estudiantil, las cuales están contenidas en la Guía para la Implementación del Modelo de Gestión de Permanencia y Graduación Estudiantil en Instituciones de Educación Superior (IES). (Ramírez, 2021, p. 18).

Vale la pena resaltar que, no obstante, los avances en el entendimiento de las causas del abandono de los programas de educación superior y los esfuerzos de las IES para implementar

estrategias de acompañamiento y promoción de la permanencia, mediante la puesta en marcha de las recomendaciones gubernamentales y las que han arrojado sus propias investigaciones, aún persisten altos índices de deserción en el sistema educativo colombiano. A este respecto, Ramírez (2021) señala lo siguiente:

En cuanto a los resultados arrojados mediante SPADIES para estos dos índices en sus tres últimos informes de 2014, 2015 y 2016, se observa que la deserción período fue de 10,1% en el año 2014 y bajó ligeramente a 9,3% y 9% en los años 2015 y 2016, respectivamente. Por su parte, la deserción por cohorte reflejó datos muy preocupantes, siendo del 45,3% en el año 2014 46.1 en 2015 y 45,1% en 2016, lo cual ha generado muchas reflexiones a nivel político y académico por la significancia de estos datos. (p. 16)

También resulta importante resaltar el hecho de que, a partir de los resultados de los diferentes estudios sobre permanencia, como los recién citados, la institucionalidad gubernamental, ha insistido en incentivar el desarrollo de más y mejores estrategias de acompañamiento a los estudiantes desde la figura de Bienestar Estudiantil, para que promuevan la vinculación de iniciativas propias de las organizaciones presentes al interior de las universidades, al propósito institucional de mejorar los índices de permanencia. Así mismo, dentro del paquete de recomendaciones y herramientas del MEN, se ha venido instaurando el criterio de asumir el cumplimiento y desarrollo de estas recomendaciones como criterios de acreditación de calidad de las IES.

1.2.2 Los esfuerzos históricos de la Universidad de Antioquia de promoción de la permanencia estudiantil

La Universidad de Antioquia ha estado vinculada a los esfuerzos por mejorar los niveles de permanencia de sus estudiantes en los distintos programas que ofrece. Como resultado de las experiencias acumuladas, para el año 2013, se formalizó el programa Permanencia con Equidad, en el que “se enlazaron varios aportes entre ellos el proyecto Bienestar, Equidad y Permanencia – BEPES– ..., sumado a varios programas adelantados en la Facultad de Educación” (Uñates, 2015, p. 3).

Sin embargo, es posible afirmar que las experiencias alrededor de las estrategias para lograr una mayor y mejor permanencia de los estudiantes, por parte de la Universidad de Antioquia, pueden ser rastreados años atrás; por ejemplo, los intentos por lograr el ingreso y permanencia de estudiantes provenientes de grupos específicos, como por ejemplo, aquellos catalogados de población vulnerable o de comunidades étnicas, vienen siendo formalizadas desde 1983, tal y como lo reseña Cuchillo (2019):

El primer Acuerdo Académico emanado por el Consejo Superior se dio el 13 de mayo 1983, el cual “reglamentó la admisión de aspirantes que, pertenecieran a comunidades indígenas colombianas, asignando un cupo no adicional en cada programa y estableciendo un puntaje menor (40) en las pruebas de admisión especial para facilitar su ingreso. (p.31)

De igual manera, proyectos como los de Semilleros de Ciencias y los Cursos Semipresenciales (1993 y 1994, respectivamente) de Educación flexible mostraron sus beneficios luego del análisis del SPADIES, ya que las posibilidades de adaptar las condiciones de ingreso y la adecuación de los sistemas de acreditación académica de evaluación, para permitir que los logros de los estudiantes sean valorados, así no alcancen los mínimos normales establecidos, demostraron ser incentivos eficaces para estimular la permanencia de los estudiantes (Ramírez, 2021).

Para el año 2011, la Universidad de Antioquia, continuó con la implementación de estrategias encaminadas a promover la permanencia estudiantil, a partir del análisis integral de los distintos factores causantes de los altos índices de deserción.

El programa de Cursos Nivelatorios, de acompañamiento al desarrollo de competencias lógico-matemáticas y de comprensión lectora, los programas de promoción de ingreso a la universidad como Camino a la Universidad, el Curso Virtual de Orientación Vocacional, la Feria del Bachiller, el Curso Virtual de Familiarización con el Examen de Admisión, las Visitas a Colegios y el programa Nivel Cero (Ramírez, 2021) en las sedes regionales, han permitido que tanto el ingreso como la permanencia de los estudiantes, hayan alcanzado mejores niveles, en concordancia con los estándares nacionales.

Teniendo como fundamento, tanto las experiencias del programa de Permanencia con Equidad de 2013, como las recomendaciones emanadas por el MEN en su documento de 2015, en

el que se establece un compromiso de las IES de trabajar alrededor de estrategias de permanencia estudiantil, la Universidad de Antioquia empieza a poner en funcionamiento:

Los Planes de Fomento a la Calidad -PFC- en la línea de Permanencia Estudiantil, los cuales son herramientas de planeación en las que se definen entre otros, los proyectos, fuentes de financiación y control a la ejecución del plan, destinadas para la mejora de la calidad en educación universitaria de carácter público. (Ramírez, 2021, p. 25)

Con el propósito de desarrollar la línea de permanencia estudiantil de los PFC, como lo sugería el Ministerio de Educación, mediante el uso eficiente de los recursos provenientes del Impuesto Sobre la Renta para la Equidad - CREE, la Universidad de Antioquia inició el proyecto de Permanencia Estudiantil, consistente en la optimización de los recursos de la universidad, con el fin de fomentar el acceso, la permanencia y la graduación estudiantil, a través de proyectos, iniciativas y acciones, que coadyuven con la mejora de la calidad académica y administrativa de la Universidad.

En lo relativo al recorrido específico de la Universidad de Antioquia, en las estrategias y planes de ingreso y permanencia de los estudiantes indígenas, el autor del informe se permite traer a colación las palabras del jefe de departamento, quien, en una ceremonia de graduación del programa de sociología, hacía alusión a los acontecimientos relacionados con la pérdida de un compañero en la portería de Barrientos, con las siguientes palabras : “Llegaron a la universidad siendo públicas con sus luchas y resistencias, hoy se van pero la siguen dejándola pública, dejaron sus “semillas””. Este mensaje ha sido de gran relevancia para la vida universitaria de muchos estudiantes indígenas, ya que, al hacer mención de las semillas, se estaba haciendo alusión, precisamente, a un concepto utilizado por la compañera Sol Ayi Jacanamiyoy en sus tesis de grado, al relacionar la cosmovisión indígena con la misión de la universidad de ayudar a formar las semillas de la sociedad.

Esta alusión del paso de estudiantes indígenas por la universidad de Antioquia como universidad departamental, con más 217 años al servicio de la sociedad, reafirma que los esfuerzos de esta institución por promover la permanencia de los estudiantes dentro de sus programas, particularmente, aquellos pertenecientes a grupos poblacionales, considerados vulnerables, como las comunidades indígenas; empezaron a ser parte de los objetivos misionales de esta Universidad,

antes de que tal preocupación se formalizara por parte del MEN y otras IES. A este respecto se tiene que:

La presencia de estudiantes indígenas en las universidades colombianas es relativamente reciente (a partir de los años sesenta y setenta, de acuerdo al relato oral de algunos participantes). No tendríamos el dato numérico preciso de los primeros indígenas estudiantes en la Universidad de Antioquia, sin embargo, a través de investigaciones anteriores, se conoce que el primer Acuerdo Académico emanado por el Consejo Superior se dio el 13 de mayo 1983, el cual “reglamentó la admisión de aspirantes que pertenecieran a comunidades indígenas colombianas, asignando un cupo no adicional en cada programa y estableciendo un puntaje menor (40) en las pruebas de admisión especial para facilitar su ingreso. (Sierra et al., 2004, citados por Cuchillo, 2019, p.31)

Es preciso señalar entonces, que estos esfuerzos de la Universidad de Antioquia por promover la permanencia de las comunidades indígenas de estas regiones del país, son la consecuencia de los procesos sociales de lucha, liderada por los indígenas *Eberas* de Antioquia. En este sentido, también se debe tener en cuenta que estas exigencias se hicieron gracias a lo que hoy se conoce como la Organización Indígena de Antioquia (OIA) y el proceso comunitario del cabildo *Chibcariwak*- cabildo Urbano.

Vale la pena mencionar que estos procesos de exigencia del derecho de acceso a la educación superior, por parte de las comunidades indígenas, han estado enmarcados en la normatividad, sobre todo internacional, que ha coadyuvado en el desarrollo de las prescripciones de reconocimiento de las comunidades étnicas en Colombia, plasmadas en la Constitución Política de 1991, en las que se reconoce la educación como un derecho fundamental que debe ser observado de manera especial, puesto que su ejercicio debe ser promovido y desarrollado teniendo en cuenta a los pueblos indígenas como sujetos colectivos.

En concordancia con la promoción y desarrollo del derecho a la educación desde un enfoque diferencial étnico, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) señala las siguientes normas como fundamentales en este objetivo:

El Convenio 169 de la OIT⁶ sobre pueblos indígenas y tribales- Ley 21 de 1991 (Arts. 4°, 5° y 28), La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, y la Ley 21 de 1991, en la que Colombia ratifica y adopta el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo -OIT. (Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC], 2021, p. 16).

Se estima conveniente señalar que, además de las normas que corresponden a los artículos 7, 10, 67, 68, 70 de la Constitución Política de Colombia, también hacen parte del marco jurídico que ha permitido la exigencia y el desarrollo institucional de estos derechos por parte del Estado, el MEN y las IES, normas como:

- Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación: En los artículos 55, 56, 57, 58, 60, 62, orientan la implementación de programas educativos especiales para los grupos étnicos de Colombia. (Colombia. Congreso de la República, 1994).
- Auto 004 de la Corte Constitucional de Colombia. (Colombia. Corte Constitucional, 2009)
- Ley 1381 de 2010. Ley de derechos lingüísticos de Colombia. (Colombia. Congreso de la República, 2010)
- Lineamientos de Educación Superior Inclusiva. Ministerio de Educación Nacional. 2014 y 2018. (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2020)
- Universidad de Antioquia: Admisión especial (Acuerdo académico 236 del 26 de octubre de 2002), Resolución Rectoral 6385/1995 que reglamenta el sistema de tutorías para los estudiantes indígenas admitidos a la Universidad, y también los Planes de Desarrollo, y Planes de Acción últimos (PDI 2016-2027) (PAI 2015-2018 / 2018-2021). (Universidad de Antioquia, 2021)

En cumplimiento de la normativa relacionada con el acceso de los estudiantes provenientes de las comunidades indígenas, la Universidad de Antioquia, fue pionera en la implementación, no solo de la normatividad jurídica colombiana, sino que asumió para sí, la obligación institucional de

⁶ OIT: Organización Internacional del Trabajo. “Única agencia 'tripartita' de la ONU, la OIT reúne a gobiernos, empleadores y trabajadores ... a fin de establecer las normas del trabajo, formular políticas y elaborar programas promoviendo el trabajo decente de todos, mujeres y hombres” (Organización Internacional del Trabajo, 2023).

fomentar el ingreso y la permanencia de los estudiantes indígenas en todos sus programas. Siguiendo con Cuchillo (2019), a este respecto se tiene lo siguiente:

La Resolución Rectoral 7272 de 1996, por la cual se exime del pago de formulario de inscripción para los aspirantes que acrediten la condición de indígenas. Además, el acuerdo académico 164 del 8 de marzo del año 2000 donde se logró un nuevo cupo no adicional por programa, y finalmente el acuerdo académico vigente 236 del 26 de octubre de 2002, 32 donde se asignan dos cupos adicionales por programa para integrantes de comunidades indígenas, que además se amplía a grupos étnicos afrocolombianos. (p. 31)

2 Acerca de la práctica

Antes de presentar en detalle, los elementos constitutivos del informe del proceso de la práctica académica, es necesario resaltar que, este informe, fue el resultado de la escogencia de la modalidad de *Práctica Académica*, entre las diferentes modalidades que ofrece el programa de sociología, como monografía, pasantías y prácticas académicas. La selección de esta opción se sustenta en que, a través de la Práctica, además de validar los conocimientos adquiridos durante el programa, es posible materializar las competencias investigativas adquiridas durante el proceso de formación profesional de sociología, toda vez que esta modalidad de trabajo de grado:

Se configura en torno a un ejercicio analítico individual de intervención social de carácter institucional (público – privado) y/o comunitario, que implica la aplicación y validación de saberes en un campo propio de la Sociología. Donde se desarrolle aportes en el nivel de implementación de estrategias que contengan las reflexiones sociológicas, posibilitando la solución de problemas de carácter práctico y teórico. (Universidad de Antioquia, 2018).

Una vez presentada la propuesta de la práctica, por intermedio del programa de sociología de la Universidad de Antioquia, se empieza el proceso de acercamiento con la Vicerrectoría de docencia, en el marco de la Estrategia de Acompañamiento a Grupos étnicos y de Primer Ingreso. A este respecto se estima necesario señalar que:

La iniciativa surge como propuesta ante diferentes solicitudes de estudiantes y colectivos al interior de la universidad, con el fin de potenciar la articulación entre los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en el ámbito universitario, y la creación de redes de apoyo que favorezcan su tránsito por el ciclo de vida académica, reconociendo su diversidad y sus propias formas de ser y estar en el mundo” (Universidad de Antioquia, 2021, párr. 1).

No obstante que, aunque fue para el periodo 2019 -1, cuando se realizaron, formalmente, los primeros ejercicios de la Práctica Académica dentro de esta dependencia; los procesos de acompañamiento y articulación ya se venían realizando, por parte de indígenas estudiantes, desde

el Cabildo indígena universitario, situación ésta, que posibilita la contribución de más y mejores reflexiones alrededor de esta práctica, a partir de estas experiencias.

Habida cuenta de que, dentro de los esfuerzos de la Universidad de Antioquia., para promover el ingreso y la permanencia de estudiantes de los grupos étnicos, se encuentra la iniciativa de: *Acompañamiento a Grupos Étnicos y de Primer Ingreso*, la propuesta de articulación entre esta iniciativa y la modalidad de Práctica Académica del programa de Sociología, resultaba ser la ruta más adecuada para presentar, no solo, los resultados, alcances y limitaciones de las diferentes acciones realizadas de la práctica profesional individual del autor del presente trabajo, para el periodo 2019-1, sino, una interesante coyuntura académica para socializar los resultados históricos de las experiencias de acompañamiento que se han venido haciendo desde los grupos de estudiantes indígenas de la Universidad de Antioquia.

A este punto, se puede afirmar que, la escogencia, tanto de la modalidad de Práctica académica, como de la línea de trabajo institucional, se encuadra en los principios misionales, no solo de la Institución Educativa, sino a nivel profesional, puesto que la recopilación, pero sobre todo, el análisis de las experiencias obtenidas durante el transcurso de esta práctica, podrán ser de gran utilidad para afianzar, ajustar o rediseñar las estrategias de orientación y acompañamiento individual y colectivo de ingreso y permanencia de estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas.

Así mismo, la vinculación de las experiencias históricas de acompañamiento, realizadas desde la organización estudiantil indígena, permiten seguir refinando y potenciando el proceso de “articulación entre los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en el ámbito universitario, y la creación de redes de apoyo que favorezcan su tránsito por el ciclo de vida académica” (Universidad de Antioquia, 2019, párr. 1).

Tal y como se señalaba en el apartado de contextualización del presente Informe de Práctica, el desarrollo de las estrategias de prevención de la deserción y de promoción de la permanencia estudiantil está enmarcado, a su vez, por la implementación de las recomendaciones que sobre esta problemática ya había realizado el Ministerio de Educación Nacional y que permitió la financiación de proyectos relacionados a esta problemática con recursos del *Impuesto Sobre la Renta para la Equidad – CREE*. Para el caso de la Universidad de Antioquia, tal estrategia fue implementada a través del proyecto de Permanencia con Equidad, “cuyo propósito es fortalecer las

capacidades institucionales para el fomento del acceso, la permanencia y la graduación estudiantil” (Universidad de Antioquia, 2019, párr. 2).

2.1 Unas primeras reflexiones a partir de las experiencias de la Práctica Académica

No sobra reiterar que, estas actividades fueron realizada como parte de las Practicas Académicas, realizadas dentro del contexto de la línea de acompañamiento a grupos étnicos, implementada por la vicerrectoría de docencia. En concordancia con este escenario, se tuvo cuidado de que las asignaciones y las visitas académicas estuvieran sujetas a las orientaciones de la Agencia de Prácticas, con el fin de darle cumplimiento al aspecto contractual.

Dentro de las actividades de la Práctica estaba prevista la revisión de las estrategias y/o programas implementados por parte de la Institución, de forma que se pudiera cruzar la base de datos con los voluntarios, pares y tutores encargados de articular actividades en pro de la permanencia estudiantil. Como resultado de estas actividades, surgieron varias propuestas; la primera fue una actividad de Bienvenida que se denominó: *En la U estudiamos más de 20 pueblos indígenas*, otra relativa a salud y portabilidad, una iniciativa que se articuló con la facultad de ingeniería y una tercera actividad que se denominó *habilidades en matemática*.

Antes de anudar este ejercicio, se estima importante mencionar que, muchas de estas actividades no pudieron ser llevadas a cabo a causa de uno de los problemas históricos por los que han venido atravesando las universidades públicas, esto es; el tema de desfinanciación de los programas relacionados con el bienestar universitario, dentro de los cuales se encuentra la estrategia de acompañamiento a los estudiantes de las comunidades étnicas.

No obstante que la Ley 30 de 1.992 señala que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben adelantar programas de bienestar, dirigidas al acompañamiento y desarrollo psicoafectivo, espiritual y social de los estudiantes y que, en ese sentido, en su Artículo 118 se señala que: “Cada institución de educación Superior destinará por lo menos el dos por ciento (2%) de su presupuesto de funcionamiento para atender adecuadamente su propio bienestar universitario” (Sistema Universitario Estatal [SUE], 2012, p. 41); la realidad presupuestal de las universidades muestra un panorama complicado.

Atendiendo las orientaciones gubernamentales, las directivas de las IES, ante los constantes problemas para administrar los escasos recursos económicos que destina el gobierno central de

Colombia para el funcionamiento de estas instituciones; no tienen otra salida que seguir asumiendo estas carencias dentro de las previsiones que tienen que hacer para el diseño y proyección de sus presupuestos, tal y como ya lo señalaba el Sistema Universitario Estatal (SUE), en su documento: *Desfinanciamiento de la Educación Superior en Colombia de 2012*.

En el proceso de elaboración del presupuesto, los requerimientos deben ajustarse siempre a los recursos existentes, por tanto, muchas necesidades quedan por fuera de este ejercicio. Las Universidades deben priorizar sus gastos, atendiendo primeramente los rubros que son de obligatorio cumplimiento como la contratación de personal, las transferencias de ley, los servicios públicos, impuestos, entre otros. (SUE, 2012, p. 18)

En este escenario, algunos programas de bienestar universitario, como, por ejemplo, aquellos relacionados con el acompañamiento a los estudiantes para su ingreso y permanencia dentro de las universidades, no son priorizados o son objeto de recortes. Para el caso particular de las experiencias aquí presentadas, este tipo de situaciones conllevaron a que gran parte del estudiantado retornara a sus territorios de origen, generando una dificultad para las actividades programadas.

Para comenzar con el informe, es indispensable mencionar que las primeras reflexiones corresponden al proceso de escucha y análisis de las voces de estudiantes indígenas Nasas, alrededor de sus experiencias de vida dentro de la universidad de Antioquia. A partir de cada relato, se intentó descubrir los alcances y limitaciones del proceso de ingreso y permanencia en la Universidad de Antioquia, e incluso, de los procesos de retorno a sus comunidades de origen, percibidos por cada uno de ellos.

Con el propósito de avanzar este proceso, en primera instancia se planteó compartir algunas aproximaciones conceptuales alrededor del entorno cultural del estudiante indígena del pueblo Nasa, advirtiendo que esta decisión no debiera interpretarse como una visión indigenista de exclusión, por el contrario, lo que se pretendió con esta línea discursiva, es mantener la coherencia con las intencionalidades de la práctica, relativas a la visibilización de los aportes históricos de las comunidades indígenas al interior de la Universidad de Antioquia, en el contexto de la cosmovisión y el acervo cultural y político acumulado desde la lucha y resistencia del pueblo Nasa, sin desconocer el proceso de cada uno de los demás pueblos.

Ya en este contexto, también resulta pertinente para seguir tejiendo la narración de este informe, mencionar que este proceso de las practicas académicas tiene como interés, no solo analizar y visibilizas los procesos culturales de auto reconocimiento y de socialización de las culturas indígenas dentro de la universidad, sino, el de intentar demostrar, a través de la práctica misma del programa de sociología, el hecho de que algunos de los programas de las universidades tienen influencias de las llamadas teorías eurocéntricas del conocimiento.

En tal sentido, dentro de las reflexiones resultantes de este ejercicio, se decidió realizar una aproximación a algunos pensadores latinoamericanos de manera que pudiera plantearse un breve dialogo de saberes a partir de la contrastación entre lo que evidenciaron los hallazgos de campo de la práctica y lo establecido desde la perspectiva de *pensamiento otro*.

Al tenor de lo anterior el pensamiento otro se edifica en una racionalidad no eurocéntrica y genera nuevas narrativas y relatos que se constituyen desde una doble crítica, producto de estar entre un legado prehispánico vivo en su lengua y tradiciones, y una herencia hispana occidentalizada compartida con los miembros de la denominada sociedad nacional. (Vásquez, 2015, p. 119)

Con el propósito de poder anudar eficientemente esta parte del tejido narrativo del informe, se requiere plasmar primero, una aproximación a la noción de racionalidad eurocéntrica, que se presume aún presente en el pensum y la práctica de las universidades colombianas. En las reflexiones de Dussel (1994) acerca del eurocentrismo, se pudo encontrar tal aproximación.

Ese pueblo, el Norte, Europa (Alemania e Inglaterra en particular para Hegel), tiene así un “Derecho absoluto” por ser el “portador (Träger)” del Espíritu en este "momento de su Desarrollo (Entwicklungsstufe)”, ante el cual pueblo todo otro-pueblo “no tiene derecho (Rechtlos)”. Es la mejor definición no sólo de “eurocentrismo” sino de la sacralización misma del poder imperial del Norte o el Centro, sobre el Sur, la Periferia, el antiguo mundo colonial y dependiente. (p. 20)

Así pues, la sacralización del poder imperial del norte o centro, sobre lo que se considera periferia, es una de las características de lo que se entiende por racionalidad eurocéntrica, esto es,

la idea generalizada de que el racionalismo, el positivismo y la epistemología europea, o norteamericana, en algunos casos, son los únicos paradigmas de conocimiento y de caminos para alcanzar el conocimiento, tal y como lo han señalado pensadores como Mignolo, Walsh y Dussel en sus conferencias y su producción escrita (Escuela de formación política Carlos Ometochtzin-[EFPCO], 2018).

En la intención de seguir en la construcción de una universidad intercultural, no solo desde la participación estudiantil en la movilización social, sino en su influencia en el diseño y puesta en funcionamiento de una universidad que reconozca “otros” tipos de conocimientos, en especial de los grupos étnicos; las reflexiones a partir de la observación in situ de los comportamientos y de los contextos, en los que los indígenas estudiantes se desenvuelven, podrían aportar algunas pistas para lograr la equiparación del pensamiento y el conocimiento otro, con la epistemología tradicional de occidente, al interior de los diferentes pensum de las IES colombianas, en la línea que señala Walsh (2007):

Lo que necesitamos todos/as, es un giro distinto, un giro que parta no de la lucha de clases, sino de la lucha de la Decolinialidad, haciendo ver de este modo la complicidad modernidad-colonialidad como marco central que sigue organizando y orientando “las ciencias” y el pensamiento académico-intelectual. (p.111)

Una vez establecidas las intencionalidades de la práctica académica y del presente informe, se consideró entonces, que el punto de partida, para estas aproximaciones a la cultura de los estudiantes Nasa, debería ser planteado a manera de una pregunta: ¿Qué es la educación para el pueblo Nasa?

Una primera respuesta a este interrogante se encuentra en las aproximaciones conceptuales hechas por Vásquez (2015) del llamado Pensamiento Otro, descrito como el pensamiento caminado o pensamiento escrito, aludiendo, respectivamente a la recopilación escrita de todos los valores, tradiciones y experiencias dignas de ser retrasmítidas a las nuevas generaciones, a partir de la materialización de un pensamiento propio (afro, indígena, campesino, femenino, etc.), por medio de un lenguaje y discurso propio, alternativos a la tradición epistémica hegemónica, conocida como occidental y al cumulo de experiencias, conocimientos y valores colectivos,

construidos históricamente por los pueblos indígenas en todo su accionar político y social público, al que se le ha conocido como: Caminar la palabra.

Se consideró como de gran pertinencia, traer a colación esta conceptualización de Vásquez, alrededor del llamado Pensamiento Otro, ya que, para poder comprender de mejor manera, los procesos de adaptación a nuevos entornos sociales, económicos, pero sobre todo, culturales, por los que pasan los estudiantes provenientes de las comunidades indígenas, la Nasa, para este caso, se requiere tener claro algunos aspectos claves de su cosmovisión y de los esfuerzos históricos de estas comunidades por avanzar en la propuesta de desarrollar estrategias propias y compartidas de descolonización de la educación para volverla intercultural, un concepto acuñado por Catherine Walsh (2007).

Como he argumentado en otra parte (Walsh, 2004), buscar la manera de que estos conocimientos y perspectivas epistemológicas penetren los espacios académicos de la universidad, rompiendo así los silencios e ingresando en el diálogo de pensamiento, tanto de las ciencias sociales como de otros campos disciplinares, es un reto enorme. (p. 108)

La intencionalidad de los grupos humanos, considerados como vulnerables, marginales o excluidos, de visibilizar sus formas de ver y hacer la realidad, a partir de sus propias formas de entender el universo, enfrenta dificultades relacionadas, no solo con procesos históricos de exclusión-colonización, por parte de grupos hegemónicos, sino que, vienen enfrentando los cambios culturales-políticos y económicos que se han presentado en el siglo XX y lo que va del XXI.

Para los pueblos indígenas, al igual que para otros grupos humanos, considerados como minoritarios o marginales, el proceso acelerado de globalización que se dio a partir del desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, a mediados del siglo XX, ha ocasionado que a las históricas dificultades por lograr su reconocimiento como sujetos de derecho, poseedores de una cultura equiparable con otras alrededor del mundo, se le sume el actual proceso de homogenización cultural que ha llegado con la democratización manipulada de la información presente en las actuales plataformas de internet.

Esta particular situación de imposición de una única cultura global, impulsada desde distintos escenarios, dentro de los que se encuentra el de la educación superior, corresponde a una especie de proyecto económico-político y cultural conocido como:

One World World, o el Mundo Mundial, como lo traduce el antropólogo Arturo Escobar: “un mundo que supuestamente encierra una sola Palabra, y que se ha apoderado del derecho a ser ‘el’ Mundo, sometiendo a todos los demás mundos a sus propios términos, o aún peor, relegándolos a la inexistencia; se trata de un mundo en el que tan sólo cabe un Mundo”. (García, 2017, párr. 4).

En este difícil escenario, en el que la educación se convierte en una necesidad global sin excluir epistemes, “el indígena es una fortaleza o una debilidad para la comunidad”, tal y como lo señalara Éibar Fernández, líder indígena Nasa (E. Fernández, Comunicación personal, 2019), para hacer notar que para el conocimiento antropocéntrico o eurocéntrico, que se ha vuelto fundamental dentro de los territorios marginados; la presencia y el aporte de la cosmovisión de los pueblos ancestrales puede jugar un papel clave, a la hora de avanzar o no en el intento de asimilar un pueblo a la cultura hegemónica.

El proceso de imposición de una única cultura homogeneizante globalizada, para el caso específico de Colombia, ha venido desarrollándose junto con procesos de alejamiento de los jóvenes de su entorno rural, para ser trasplantados a entornos urbanos, a costa del paulatino olvido de los patrones culturales identitarios, (lengua propia, la música, la danza, y su identidad cultural), en busca de satisfacción de necesidades insatisfechas, muchas de ellas implantadas artificialmente, a través de los contenidos de los medios masivos de comunicación, tradicionales y emergentes, como las llamadas Redes Sociales de Internet.

Así las cosas, este cambio cultural ha obligado a los indígenas estudiantes, a sumergirse en una nueva cultura urbana, académica eurocéntrica, operándose un cambio identitario e ideológico, caracterizado por una transformación, consistente en pasar de ser personas autosostenibles en sus territorios, a ser personas dependientes del consumismo imperante en los entornos urbanos interconectados.

La anterior reflexión resultó ser importante para intentar explicar los impactos que los nuevos modelos económicos, relacionados con la revolución tecnológica, han causado en el núcleo

de los territorios indígenas. No está de más, señalar que esta estrategia, que viene desde los tiempos coloniales y republicanos y que se hizo explícita con la ley 89 de 1890, que prescribía “reducir a los indígenas a la vida civilizada” (Colombia. Congreso de la República, 1890), siempre ha buscado la imposición de una civilización modelo, un único mundo aceptable y aceptado, que significó para los pueblos indígenas; un cambio forzado en su forma de ver e interpretar el mundo, para sumergirse en otro mundo externo, catalogado como moderno, cuando no, como mejor.

Para seguir anudando el tejido de este informe, se requiere hacer referencia al proceso, desde las historias de vida de los estudiantes del pueblo Nasa en la universidad de Antioquia, a partir de una de las preguntas que orientaran esta discusión: ¿Qué es la educación desde una mirada de los estudiantes indígenas? En este sentido, se tiene que:

Los pueblos indígenas no teníamos educación, había otras formas de trasmisión de este conocimiento, es complicado de hablar de educación como concepto porque el concepto como tal es una invención de occidente, aunque el concepto que no es excluyente es la formación porque se inicia desde la familia, de la comunidad alrededor de del fogón o la tulpa. (Jorge Campo, Comunicación personal, 2020)

Siguiendo con el tejido narrativo, es necesario ahondar un poco en lo que significó la etnoeducación para los pueblos indígenas, esto es; una buena intención de reconocimiento de la necesidad de unos procesos de enseñanza-aprendizaje que deberían estar cimentados en la “cultura de cada pueblo, de acuerdo a los patrones y mecanismos de socialización de cada uno en particular, ... en la dimensión de interculturalidad” (Artunduaga, 1997, párr. 19-22), intencionalidad que, sin embargo, terminó siendo percibida como el ejercicio de formar indígenas bilingües para formar a la misma comunidad como una continuación de la estrategia de reducción a la vida civilizada de los pueblos indígenas, característica de los procesos de colonización del ser y el saber a los que se refiere Dussel de manera constante (EFPCO, 2018).

Sin embargo, también es necesario resaltar el hecho de que, en desarrollo de las prescripciones constitucionales, por medio de la jurisprudencia, se ha venido avanzando en la ruta del acceso y ejercicio de los derechos especiales para los grupos étnicos, dentro de los que se encuentran los derechos a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural, señalados específicamente en los Artículos 7, 67 y 68 de la Constitución Política de Colombia de 1991.

Es claro que, la introducción de la teoría de los llamados derechos diferenciados, en el contexto constitucional colombiano, es la fórmula asumida por el constituyente, en 1990-1991, para dar un salto cualitativo del marco jurídico colombiano de un Estado de Derecho a un Estado Social de Derecho en el que se materializan los derechos fundamentales de las diferentes comunidades étnicas que hacen presencia en un determinado territorio, derechos humanos colectivos que buscan garantizar la existencia de esas comunidades, en resumidas cuentas, la aplicación de la noción de multiculturalidad en el marco jurídico de un país (Moreno, 2012, pp. 142-144).

Para anudar los anteriores hilos, se puede afirmar que la implementación constitucional de conceptos como pluriétnico y multiculturalidad, ha logrado que:

La interculturalidad puede ser entendida como un concepto, una perspectiva, un proyecto, una apuesta, una herramienta, en fin, como dice Walsh “se ha puesto tema de moda”. Es así que, “hoy (...) la interculturalidad está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito y cooperación inter/transnacional”. (Cuchillo, 2020, p. 25)

En esta parte del tejido, se hace necesario prestar atención al anterior hilo, puesto que, sin entrar a profundizar la dualidad ser-sujeto, planteada y analizada por la llamada cultura occidental, a partir de las reflexiones de Descartes, Spinoza y demás; se puede afirmar que la dualidad sujeto-objeto, se encuentra implícitamente presente en las nuevas políticas constitucionales que aceptan al ser (sujeto-territorio) como sujeto de protección especial, que hace parte de uno de los grupos sociales con una cultura propia presentes en el país.

Este reconocimiento implica que, no solo se aceptaba al sujeto como ser de conocimiento (razonable), sino que también se empieza a aceptar la interrelación entre hombre-naturaleza-conocimiento; planteada por el pensamiento indígena, en el que la dualidad ser-sujeto, es explicada y entendida al interior de esta relación: “Para el indígena, la «naturaleza es la única maestra y fuente de sabiduría» (Lame, 2004) Los espíritus dan vida a la naturaleza o todo lo que hay en ella y otorgan vida a los sujetos” (Piñacué, 2014, p.164).

En este punto, es posible aseverar que el reconocimiento de la existencia de otros sujetos y culturas diferentes a aquellas entendidas como mayoritarias o hegemónicas, expresado

formalmente por medio de prescripciones jurídicas en las que la entidad Estado colombiano manifiesta su compromiso de reconocer y proteger la existencia de varios pueblos con sus respectivas culturas, lo mismo que a plantear que el derecho a la educación como un derecho de la persona y un servicio público, también debe tener en cuenta la existencia de otras culturas diferentes y otras formas de entender el universo; es la evidencia, al menos formal, de un escenario en que la interculturalidad, debería dejar de ser una buena intención y una moda para transformarse en un escenario de encuentro, en todos los escenarios de la sociedad, dentro de los que se encuentran las IES.

No obstante, el avance logrado por las movilizaciones del movimiento indígena, en el campo educativo y que ha sido plasmado dentro de la Constitución colombiana; una de las dificultades dentro de universidades, como la de Antioquia, respecto a la situación actual del estudiante indígena, tiene que ver con la ausencia de datos exactos en la información encontrada en el departamento de registro y admisión, puesto que, al hacer la revisión, se encontró que existe una disparidad entre el número de estudiantes indígenas registrados y aquellos que se identifican como tales. Esta inconsistencia, pudo haber obedecido a fenómenos relacionados con la prevención de algunos para presentar información adicional y la de otros, por dificultades a la hora de reconocerse como indígenas.

En cuanto a las dificultades para asumir o no la identidad indígena, entendida como el conjunto de características fenotípicas y culturales como la lengua y su cosmovisión, que le otorgan a una persona la pertenencia a tal o cual grupo humano, es posible que sus causas puedan encontrarse en procesos de a-culturización, ocasionados por la presión social mayoritaria e incluso por fenómenos como los de suplantación de la identidad cultural por conveniencia propia, que se presenta en casos aislados de algunos estudiantes que, amparados en episodios esporádicos de corrupción dentro de algunos miembros de los cabildos indígenas, se hacen censar como indígenas, para acceder a beneficios, como los cupos especiales de acceso a las IES públicas.

No obstante, las dificultades de registro encontradas y que dificultaron evidenciar numéricamente, la situación actual de acceso y de permanencia de estudiantes indígenas dentro de la Universidad de Antioquia, vale la pena resaltar que la presencia de estudiantes indígenas, puede rastrearse históricamente, puesto que, según el semillero de investigación DIVERSER, las huellas de los primeros indígenas estudiantes que empezaron a poner de relieve la presencia del indígena

dentro de la universidad, pueden encontrarse en la construcción y desarrollo, desde las historias de vida del libro *Voces Indígenas Universitarias* (Sierra, 2004).

Se pudo observar que los primeros indígenas que llegaron a la universidad de Antioquia, empezaron creando organizaciones que agruparon, no solo a un pueblo, sino a los presentes dentro de la institución, materializando empíricamente la noción de interculturalidad, mediante el proceso de compartir experiencias con la música, las danzas y los vestuarios propios, como estrategia para la conservación de la identidad cultural, la lengua materna, los usos, costumbres y prácticas culturales dentro de la universidad, tal y como lo anota Vásquez (2015):

El pensamiento otro establece una subjetividad diferente, en la lengua propia y en la lengua mestiza, que se traduce en poesía, novela, narrativa, cuentos, relatos, cantos, juegos, oraciones, leyendas, fábulas o conjuros, y comunica de manera bilingüe las dos lógicas albergadas en la misma persona. (p. 120)

Las pesquisas históricas, permitieron constatar que la Universidad de Antioquia, fue una de las primeras universidades públicas del país, que abrió las puertas a los indigentes estudiantes, en los años 70 del siglo pasado. Como fruto de ese proceso, se originó y se desarrolló una licenciatura:

La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, además de formar en conocimientos de diferentes culturas desde sus relaciones con la Tierra, debe coadyuvar en transformar prácticas de opresión, de inconciencia y en la formación de seres de corazón bueno y palabra dulce que pongan sus conocimientos al servicio de la recuperación del origen desde una profunda conexión entre la educación y la vida. (Universidad de Antioquia, 2022)

Aunque no se puede desconocer el avance que significa este proceso, tampoco es posible que este programa haya consolidado la aspiración de inter-culturalizar la universidad; de hecho, hay otras propuestas que, aunque no han sido institucionalizadas, han permitido que su caminar, siga siendo guiado por los mismos estudiantes indígenas, desde un acervo cultural y territorial.

El cabildo indígena universitario, la red Presencia Nasa y otras organizaciones, son procesos propios, legitimados por los estudiantes, que desde la música, la danza y los espacios propios de reflexión, han propuesto “otros” saberes, consolidados en *El Jibiribi* (pensamiento

pluriétnico) el Árbol Guardian (pensamiento intercultural) y La Chagra (conocimiento ancestral desde las plantas medicinales) que son espacios, que se han asumido como propios, dentro de un espacio institucional como es la universidad de Antioquia.

Para no perder de vista la existencia de un hilo que junta las reflexiones hasta aquí presentadas, se estimó conveniente, en esta parte del informe, relacionar el acervo cultural y las nociones de resistencia indígena, con los avances y espacios institucionales relacionados con la construcción de verdaderos espacios de educación intercultural, a partir de los programas de acompañamiento a los estudiantes indígenas, en cumplimiento de las estrategias gubernamentales de promoción de acceso y permanencia estudiantil en la educación superior.

En concordancia con lo recién mencionado, se consideró necesario abordar algunos elementos de los aportes históricos, pero, sobre todo, políticos, que, desde la visión indígena, hizo Quintín Lame en sus reflexiones y que solo asumieron cierta connotación académica, tras la publicación de éstas, en ediciones escritas y re editadas, ya en la segunda mitad del siglo XX, a manera de reconocimiento tardío de su obra social y académica para el movimiento indígena colombiano.

Uno de los pensamientos plasmados por Quintín Lame en el libro: *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*, relativo a la relación de la naturaleza, con el ser indígena y el conocimiento, plantea de manera contundente, la existencia de otras formas de conocer, así como de otros aspectos de la naturaleza que valen la pena ser conocidos y que tienen igual importancia que aquellas formas y cosas, conocidas como principios fundamentales de la actual noción de conocimiento que ha impuesto la cultura hegemónica:

El indiecito no ha gozado o conocido esos principios de conocimientos o educación; pero la naturaleza me educó debajo de sus sombras, de sus calores y sus hielos; ella me mostró ahí debajo de dichas sombras el idilio de la poesía; también me mostró sus tres reinos: mineral, animal y vegetal; ella me enseñó a pensar, para pensar, ella me indicó donde estaba mi escritorio en el desierto y que me fue entregado por la soledad. (Gnecco, 2004, citado en Corrales, 2005, p. 206)

Quizás una de las aportaciones más representativas que hizo Quintín Lame, fue la de insertar el llamado pensamiento indígena, en los círculos académicos tradicionales, no como una

rareza, digna del análisis antropológico occidental, sino como una construcción epistémica de la cultura indígena, no obstante que, esta validación, pudiera ser considerada como contradictoria en el contexto de los reclamos de autovalidación epistemológica, hechos a la luz de la corriente de la descolonización cultural.

Esta validación, debería entenderse, por el contrario, como uno hito histórico del proceso de interculturalidad, toda vez que, muchas de las reflexiones de Lame, son producto del diálogo entre el pensamiento indígena con la cultura hegemónica, tal y como lo señala Corrales (2005), cuando a firma que:

Este pensamiento telúrico del conocimiento, la ciencia y la educación, lo mezcla y lo pone en el mismo nivel, la mayoría de las veces de manera confusa e incoherente, con concepciones teológicas y los principios cristianos católicos tomados y apropiados de los “blancos”, con quienes de manera obligada tuvo que interactuar o a quienes tuvo que obedecer. (p. 206)

La presencia de estudiantes indígenas, en los actuales espacios académicos, el reconocimiento de la existencia de otras culturas, lo mismo que los esfuerzos por promover la autonomía de los grupos étnicos de Colombia y la construcción de una sociedad intercultural, son el resultado del legado de Quintín Lame; iniciado con un proceso armado que reivindicó las luchas en defensa y recuperación de los territorios indígenas, en especial en el departamento del Cauca, que posteriormente se constituiría en un proceso organizativo social y comunitario como el Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC, bajo los principios de: Unidad, Tierra Cultura y Autonomía, fijando una plataforma de lucha, inspirada en los pensamientos de Quintín Lame y que se constituyeron en los caminos o derroteros de la organización indígena.

La resistencia, al principio semiclandestina, del movimiento indígena caucano, marcó sus primeras décadas de lucha que, bajo el lema de ‘Unidad, Tierra y Cultura’, fue constituyéndose en un referente para el conjunto de la población indígena del Cauca: se trata de la progresiva construcción de un poder propio que busca no sólo integrarse en igualdad de condiciones al Estado existente; sino ir poniendo las bases, junto con los demás

sectores sociales, de un nuevo país y un nuevo Estado, sin exclusivismos, con la participación de todos. (Tattay, 2012, p. 53).

3 Acciones de acompañamiento realizadas durante la práctica

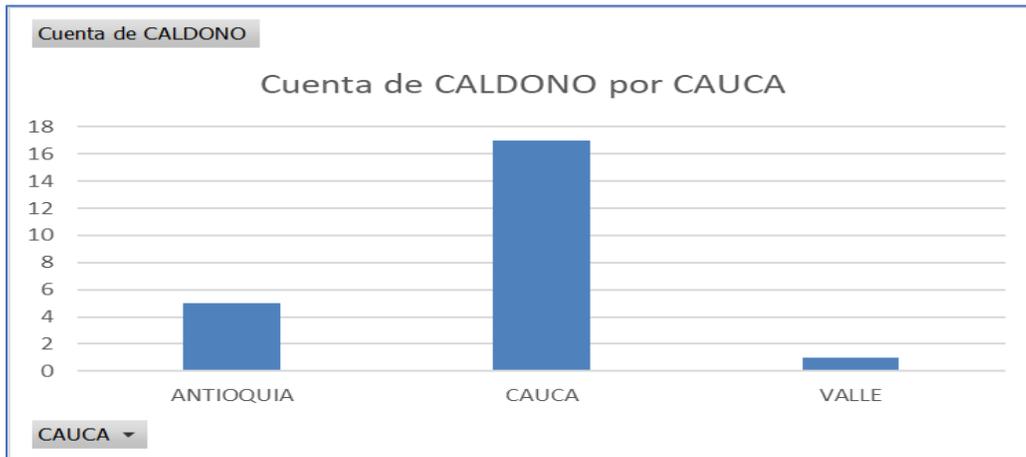
En este apartado se presentan todas las actividades e iniciativas en las que participó el autor del informe. Al igual que en el apartado anterior, en esta parte del documento se irá tejiendo la descripción analítica de estas actividades, a partir de la contrastación de los datos con los elementos conceptuales presentados en el acápite anterior.

Resulta importante señalar que, a pesar de que la Práctica Académica estuvo inscrita dentro de la Estrategia de Acompañamiento de la Universidad de Antioquia, su desarrollo estuvo más enfocado en articular las actividades de esta estrategia, con cada una de las facultades, revisando de paso, los aspectos diferenciales de cada actividad, en el contexto general del acompañamiento institucional implementado para estudiantes indígenas.

De conformidad con lo observado durante de la Práctica, se hace indispensable resaltar la implementación de la estrategia de acompañamiento que ha venido realizando la facultad de ingeniería, puesto que, tal acompañamiento no solo estaba enfocada en los estudiantes indígenas, sino que, el proceso de acompañamiento fue extendido a lo que ellos denominan tutores.

Así mismo, es importante resaltar que desde el bienestar universitario se ha reconocido la importancia que tienen el cambio cultural y social en el proceso de acceso y permanencia en la universidad, en especial para las personas que tenían que migrar a la ciudad, en este sentido, la Universidad de Antioquia, ha venido buscando dinámicas de encuentro con las familias de los estudiantes con problemas de aprendizaje.

Para iniciar las labores de la Práctica, se procedió a la verificación de la presencia oficial de estudiantes indígenas en la Universidad, mediante la revisión de sus registros en los archivos de la Vicerrectoría de Docencia - Departamento de Admisiones y Registro.

Figura 2*Distribución geográfica de estudiantes indígenas Nasa*

Nota: En la figura se puede observar la distribución geográfica de los estudiantes indígenas Nasa. Elaboración propia a partir de datos de (Universidad de Antioquia, 2019).

Según información de admisión y registro de la universidad de Antioquia, para el año 2019 había representación del pueblo Nasa en tres departamentos entre ellos Cauca, Valle y Antioquia, con 23 indígenas estudiantes. Al contrastar esta información con la de las Autoridades tradicionales indígenas, según la cual: “el cabildo indígena de Jambaló cuenta con una base de 28 estudiantes de la universidad de Antioquia” (Núcleo de educación Jambaló, 2019), surgió la inquietud: ¿en dónde está el resto de indígenas?

Retomando las reflexiones respecto a la dificultad en torno al registro de los estudiantes indígenas en las IES, se planteó continuar este diálogo a partir del análisis orientado por el Movimiento Álvaro Ulcué Choque (MAUC) del norte del Cauca, en el que se tipifica a los indígenas de la siguiente manera: Hay indígenas tradicionales, hay culturales, y hay indígenas modernos. Tal y como se había mencionado anteriormente, la hipótesis brindada desde la institucionalidad de admisión y registro es que los indígenas se presentan con el aval de la comunidad, pero no se inscriben como indígenas.

Haciendo, por ahora, de lado el asunto del registro y retomando la tipificación planteada por el MAUC, se encontró que los estudiantes que podrían entrar en la clasificación de culturales, son los que más se han relacionado con la noción del ser indígena, a partir de la interacción con otras culturas, de ahí que, dentro de la universidad fue y es posible encontrar estudiantes indígenas que portan sus atuendos, manejan la lengua ancestral y practican sus usos y costumbres; en cambio,

aquellos tipificados como los modernos, son indígenas estudiantes que no tienen claras las nociones, ni las prácticas identitarias desde sus arraigos culturales ya que, por lo observado durante la práctica, en ningún momento mostraron interés visible en sus raíces ancestrales.

Al observar este comportamiento de algunos estudiantes indígenas, en torno a su no auto reconocimiento público de su identidad cultural, en el entorno de la universidad, surgió la necesidad de volver a lo tejido en reflexiones anteriores, en torno a las intencionalidades de academizar y/o profesionalizar a los indígenas jóvenes, a partir de la justificación de la necesidad de progreso para los territorios indígenas, teniendo en cuenta la necesidad de darle respuesta a los cambios culturales geopolíticos presentes en esos territorios.

De regreso a la pretensión de la cultura hegemónica, en la que, lo que existe es un mundo que supuestamente encierra una sola palabra, se hizo preciso la relectura de la entrevista de Walsh a Mignolo, alrededor de la geopolítica del conocimiento, en este orden ideas, vale la pena traer a presente la afirmación de Mignolo, según la cual, “ “América Latina” es una consecuencia y un producto, de la geopolítica del conocimiento, esto es, del conocimiento geopolítico fabricado e impuesto por la “modernidad”, en su autodefinición como modernidad” (Walsh, 2012, p. 1).

Para el caso colombiano y específicamente, para el Cauca, los intereses de posicionar tal o cual tipo de conocimiento, bien sea en un territorio o una comunidad determinada, están ligados a los intereses económicos de la institucionalidad gubernamental y gremial, a nivel regional y nacional y no tanto, a las necesidades o deseos de las comunidades étnicas; no obstante, los grandes avances que, en torno a la educación propia, bilingüe e intercultural, ha alcanzado el Consejo Regional Indígena del Cauca. Así las cosas, el interés geopolítico del conocimiento, es una intencionalidad externa, que sin embargo ha alcanzado a permear a algunos miembros jóvenes de estas comunidades.

Ahora bien, retornando al contexto de la Universidad de Antioquia, luego de haber revisado las experiencias históricas de la presencia de los estudiantes indígenas en esta institución, fue posible evidenciar que pese a las dificultades que presenta enfrentarse a un espacio y otras formas de conocer, presentes en la cultura académica hegemónica; los esfuerzos por mantener los elementos identitarios de cada pueblo de origen, lograron generar espacios, al interior de la universidad, en los que era posible hacer una recreación de aspectos identitarios tan importantes como la relación sujeto-territorio, en especial para los estudiantes Nasa, habida cuenta de que:

Muchos de los resguardos que hoy se habitan fueron recuperados hace algunas décadas o años, lo que le da una mayor significancia al territorio y el cómo se puede habitar; además, los saberes transmitidos inter generacionalmente suelen ser también un común denominador en el territorio, pues, así como es imposible concebir que una comunidad nasa pueda serlo sin su territorio, tampoco lo puede ser si no puede gobernarse, educarse y cuidarse/sanarse bajo sus propios usos y costumbres. (Portela, 2021, p. 22)

Continuando con una de las preguntas que guían el tejido del relato del informe: ¿Qué es educación propia?, es indispensable señalar nuevamente que, el término educación, tal y como es concebido y entendido en la llamada cultura occidental, dista mucho del proceso de enseñanza-aprendizaje en culturas como la Nasa, en las que tal proceso no es considerado como unidireccional, jerárquico o restringido a una persona o institución, sino que obedece a un proceso integral que vincula a toda la comunidad y a la misma naturaleza.

En este orden de ideas, las posiciones que tienen los miembros de la comunidad Nasa en torno a los intentos de esquematizar definiciones de conceptos como los de educación, merecieron un análisis cuidadoso, a la hora de analizar las experiencias de la práctica en el contexto académico tradicional, ya que, en palabras de Arnulfo Hurtado:

Ese concepto de educación propia se ha adoptado para reivindicar, para exponer al Estado que tenemos otras formas distintas de exponer, es una forma adaptada para que nos entiendan, nosotros el concepto de educación ni siquiera la deberíamos definirla, porque eso está inmerso en la comunidad ya que es algo cotidiano. (A. Hurtado, Comunicación personal, 2019)

Esta afirmación plantea a las claras, el desencuentro entre las visiones que tienen, de un lado, los pueblos indígenas y del otro, la institucionalidad académica, científica e, incluso, gubernamental, respecto a la definición de educación, debido quizás, a los contextos que utiliza cada actor para determinar o imponer su definición.

Respecto a la noción educación, la institucionalidad cultural mayoritaria, adopta una definición desde una perspectiva epistemológica, mientras que, para otros sectores, como los de las comunidades indígenas, esta aproximación conceptual debería hacerse desde la gnoseología, dada

su cosmovisión en la que sujeto-objeto-naturaleza y conocimiento se interrelacionan constantemente, conformando una realidad integradora, diferente a la segmentación (especialización) que hace de la realidad la llamada cultura occidental.

En este sentido fue posible constatar que existe un ambiente institucional adecuado para el desarrollo de la propuesta de los estudiantes indígenas de ayudar a construir una universidad que no solo acepte y reconozca a los pueblos indígenas desde datos cuantitativos, o en algunos casos desde el “folclor” como la danza y la música, sino que posibilite el desarrollo de una universidad intercultural que acepte ese saber “otro” y en donde se pueda construir conocimiento a partir de un dialogo de saberes.

3.1 El significado del árbol guardián. Tejiendo desde el dialogo de saberes

El desarrollo de la Práctica estuvo centrado en el componente tres de la iniciativa sobre el mejoramiento a la calidad educativa, en la que la Universidad Antioquia desarrolló propuestas diseñadas para el Plan de Fomento a la Calidad -PFC de 2015. Dentro de estas propuestas, como una estrategia para la permanencia, surge la iniciativa de *Acompañamientos Entre pares y apoyos especiales a grupos diversos con discapacidad, comunidades étnicas o afrodescendientes*. Para el 2018 esta estrategia de acompañamiento se denominó: *Acompañamiento a grupos étnicos y de primer ingreso*.

Mencionado lo anterior, es preciso señalar las especificidades del contrato suscrito entre la coordinación de trabajo de grado del programa de sociología y la iniciativa de acompañamiento a grupos étnicos de la vicerrectoría de Docencia, consistente en documentar y sistematizar las estrategias y prácticas usadas por los estudiantes indígenas de la universidad, durante el proceso de acceso, permanencia y graduación exitosa.

Como parte del desarrollo de este compromiso, también se tuvieron en cuenta las actividades transversales concertadas por las dos dependencias para dar cumplimiento a los objetivos planteados en lo socio académico y sociocultural, a saber:

- Apoyar en la identificación de necesidades propias, fortalezas, saberes propios y redes de apoyo de los estudiantes de grupos poblacionales étnicos o primer ingreso en relación a su ingreso y permanencia en la universidad y la ciudad.
- Apoyar los espacios desarrollados desde la coordinación del proyecto y de la iniciativa.

- Apoyar en la recolección, selección y sistematización de información, y contenidos para el sitio virtual.

La importancia de señalar estos aspectos dentro del presente informe, radica en que esta contextualización contractual, permite comprender el esquema general de funcionamiento de la universidad, la vicerrectoría de docencia y el proyecto de permanencia estudiantil. De igual manera, la comprensión de este contexto, permitió resaltar las diferentes propuestas hechas por los colectivos indígenas dentro de la universidad, dentro de las cuales, es importante mencionar el caso del Cabildo Indígena Universitario de Medellín, que ha venido tejiendo redes de apoyo desde el año 2008, forjando espacios de socialización y acompañamiento a los diferentes estudiantes indígenas, en el transcurso de su vida académica, desde el ingreso, pasando por la permanencia y el egreso o retorno a sus comunidades de origen, tal y como lo establece el acuerdo 236 del 2002 de la universidad de Antioquia.

De la misma manera, se pudo constatar la importancia del proceso que ha venido desempeñando la Red Presencia Nasa-Corporación para los Buenos Vivires, gestada por estudiantes del pueblo Nasa desde el 2017 y que ha venido desempeñando un papel importante en la investigación, educación, cultura y derechos humanos, a través de iniciativas como el semillero de investigación *Wet Wet Fxinxzeni*, hablando de los buenos vivires, dentro y fuera de la universidad.

También es imprescindible mencionar en este informe, que el desarrollo de la Práctica Académicas se hizo, con el acompañamiento de estas dos organizaciones estudiantiles, durante un periodo de cuatro meses que inició en el mes de agosto y terminó en el mes de noviembre de 2018. Así mismo, hay que resaltar el hecho de que, en este semestre, las universidades entraron en paro Nacional por el problema del desfinanciamiento de las universidades públicas, dificultad que retrasó el cumplimiento de las actividades planteadas.

Siguiendo con el hilo conductor de estas últimas reflexiones, parece atinado aclarar la razón del por qué hablar de un dialogo de saberes y no de educación. Al hablar de descolonizar la universidad, se ha estado haciendo referencia a otras formas de ver, entender e interpretar la práctica de aprehender la naturaleza, diferentes al modelo escolástico que todavía persiste en algunos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, presentes en las IES, en los que el método y el orden, impuestos por la autoridad académica, encarnada por el (los) profesor (es), cuando no, por

unas rúbricas pre establecidas, determina la forma en que el estudiante debe transitar el camino del conocimiento.

Durante las experiencias acompañadas durante la práctica, fue posible comprobar que esta forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, presentes en la institucionalidad académica colombiana, representa una de las grandes dificultades que deben afrontar los indígenas estudiantes al llegar a la Universidad puesto que, para muchos de ellos, el término educación presente en las IES dista mucho de ese intercambio de saberes presente en sus historias de vida comunitaria y que hace parte de esa otra *formación académica propia* de cada estudiante indígena, toda vez que, por ejemplo, para el indígena Nasa:

Educación es un elemento aparte porque desliga ese conocimiento que solo están dentro del territorio porque es algo entretejido, entonces la educación propia es toda esa integralidad ya que le dan existencia a una cultura, y todo está inmerso ahí, la cultura, la política. (A. Hurtado, Comunicación personal, 2019)

Al revisar con detenimiento, las historias de vida de los estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas que estudian en la Universidad de Antioquia, se pudo constatar la existencia de esas otras *formaciones académicas propias*, conformadas por los saberes traídos consigo desde cada territorio y acumulados en comunidad, saberes que no están dentro de un libro, sino vivenciados desde lo cotidiano.

A este respecto, resultó imperioso retomar el hilo de las reflexiones de Escobar (2016) respecto a las Ontologías Relacionales, para tratar de seguir explicando la renuencia de los Nasa a hablar de educación, en los términos occidentales, por medio del ejemplo ilustrado en su texto, en el que se relata una jornada típica de la costa pacífica colombiana, en la que un padre va acompañado de su hija tras una jornada de pesca y de compras.

La reflexión de Escobar en torno a este breve relato de la cotidianidad de los territorios de la costa pacífica, apunta a evidenciar la manera en que el proceso de enseñanza-aprendizaje, se da en todos los espacios y tiempos de las comunidades, es un proceso en el que el conocimiento es aprehendido a partir de la experiencia vital y de las relaciones. Esa otra educación es vivenciada dentro de vínculos familiares y/o comunitarios, en una relación en la que además está íntimamente involucrada la naturaleza, como espacio y como protagonista aportante al proceso.

Desde estas otras perspectiva, brindadas por los distintos acumulados culturales que tienen los pueblos indígenas, los afrodescendientes, e incluso los campesinos, observados durante el acompañamiento y coordinación de las actividades de la Práctica Académica fue posible apreciar que algunas nociones, sentadas a priori como universales por la cultura hegemónica, denominada *occidental*, o en términos de Dussel (1994), como *Eurocéntrica*, como la de educación, tienen distintos significados, connotaciones, intencionalidades y procedimientos, desde la praxis cotidiana de estos grupos poblacionales.

Sin embargo, a pesar de haber podido evidenciar la existencia de esas otras *formaciones académicas propias*, traídas desde sus territorios, por los indígenas estudiantes, así como su constante esfuerzo por hacerlas visibles en los espacios culturales y de acompañamiento brindados por la Universidad de Antioquia; también se pudieron conocer experiencias en las que el desencuentro entre la forma de entender y desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje, supuso una gran barrera para algunos estudiantes.

Llegando a esta parte del tejido del informe, es necesario anudar el concepto Indígenas Culturales acuñado por el Movimiento Juvenil Álvaro Ulcué Chocué, ya que, esta tipificación se dio en las discusiones dentro de este espacio, puesto que, como se venía mencionando, está muy ligado a experiencias de vida en sus territorios, de las cuales es necesario resaltar conceptos-prácticas como las *mingas de pensamiento*, los encuentros de *intercambios de experiencias*, la *olla comunitaria*, que se practican dentro del territorio y que también se realizan dentro de un espacio como es la universidad, en un contexto en el que A. Hurtado (Comunicación personal, 2019) citando a Paulo Freire, se refiere a la educación como ejercicio práctico, de liberación de pensamientos y de liberación de los pueblos oprimidos.

Para concluir esta parte, es preciso mencionar la importancia de los espacios autónomos propios de los estudiantes indígenas, cuya creación y promoción ha venido siendo liderada desde la organización estudiantil universitaria: Cabildo Indígena Universitario de Medellín, a partir de sus formas propias de autogobierno y la apuesta política de creación de escenarios de participación y construcción social, a través de mingas de pensamiento, asambleas comunitarias, encuentros artísticos y culturales, legitimando espacios territoriales dentro de la misma universidad.

La materialización de esta legitimación de espacios físicos de la universidad como referentes simbólicos de la relación sujeto-territorio de los pueblos indígenas, se hizo alrededor de

la figura: El árbol guardián, en la que se le otorgo legitimidad y simbolismo a un árbol, al que William Cuaical, ex gobernador del Cabildo Universitario de Medellín, señalaba como:

Sitio de encuentro para conversar, para tejer, hablar historias de origen, para hacer mingas, incluso hacíamos las ollas comunitarias (...) cuando estaba haciendo mucho sol el árbol nos prestaba su sombra y nos cobijaba aun siendo un árbol pequeño, aunque hay más arboles ese es el punto central entonces nos sentamos ahí en la sombra del árbol para poder realizar nuestras actividades, y lo denominamos el árbol guardián, porque nos protege nos daba su sombra porque nos cuida. (W. Cuaical, Comunicación personal, 2019)

3.2 En la Universidad de Antioquia estudiamos indígenas de más de 20 pueblos diferentes

En el marco de la conmemoración del Día Internacional de Los Pueblos Indígenas, que se celebra el 9 de agosto de cada año y que hace parte del reconocimiento que la institucionalidad multilateral internacional hace a los pueblos indígenas, al señalar que: “Aunque plurales, los pueblos indígenas comparten desafíos similares al momento de defender el reconocimiento y protección de sus derechos fundamentales” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022), en la Universidad de Antioquia se realizó la actividad de bienvenida de los estudiantes que ingresan a la universidad, evento que se articuló entre la Estrategia de Acompañamiento a Grupos Étnicos y de Primer Ingreso y el Cabildo Indígena Universitario de Medellín. El evento, que se denominó: *En la UdeA estudiamos indígenas de más de 20 pueblos diferentes. Integración de inicio de semestre ¡encontrémonos!*

Figura 3

Actividad de la estrategia de acompañamiento en la U de A



Nota: En la figura se puede observar una pieza publicitaria correspondiente a una de las actividades de desarrollo de la Estrategia de Permanencia Estudiantil de la U de A. Imagen tomada del portal de internet de la Universidad de Antioquia (2019).

Estas actividades de bienvenida han tenido la intención de ayudar a que los indígenas que llegan a la universidad, en donde, como se ha venido señalando, recientemente, se opera un “cambio cultural y social”, se afiancen y se sientan dentro de una familia, no obstante que provengan de distintos territorios, tengan distintas culturas, e incluso, sean de diferentes resguardos en el mismo departamento.

Figura 4

Jornada de encuentro y de bienvenida en la Universidad de Antioquia.



Nota: En la foto se aprecia una de las actividades correspondientes a la jornada de bienvenida y encuentro a los estudiantes indígenas y de primer ingreso, realizadas en el marco de la Estrategia de Acompañamiento Estudiantil.

Durante esta actividad se pudieron recoger algunas apreciaciones de los participantes, tales como: “-De manera personal pensaba que era el único indígena dentro del programa de sociología, cuando me di cuenta de que había otros indígenas del pueblo Kamsa, Pasto, Arhuaco y así en toda la universidad-“ (Estudiantes indígenas Universidad de Antioquia, Comunicación personal, 2019); que dieron cuenta de la importancia de estos espacios, en la medida que se propició la interacción entre culturas y se empezaron a tejer lazos de hermanamiento, permitiendo el diálogo de saberes a partir de la interculturalidad. Así mismo y volviendo a la tipificación sobre (indígenas modernos), en estas actividades también fue posible empezar a detectar el cambio cultural o social al que se tienen que enfrentar, los estudiantes indígenas, quienes probablemente empezaron a cambiar sus percepciones identitarias, asumiendo unos nuevos arraigos culturales. Lo anterior se recogió en la frase: “- Llegamos siendo indígenas y nos vamos sin ser indígenas- “(Estudiantes indígenas Universidad de Antioquia, Comunicación personal, 2019).

3.3 La deserción estudiantil

Para seguir anudando este ejercicio hay que mencionar a continuación que, en desarrollo de la Práctica, se emprendió la tarea de abordar el problema de la deserción estudiantil indígena a partir de la revisión de la relación entre los distintos entes de bienestar universitario y su estrategia de acompañamiento a los grupos étnicos. En este orden de ideas, se buscó articular y fortalecer las “redes de apoyo” con las diferentes unidades académicas, para la cual se decidió hacer la revisión de las estrategias implementadas en las facultades de Ciencias económicas, Ciencias exactas y naturales, Ciencias farmacéuticas y alimentarias, Ingeniería, Derecho y ciencias políticas, y la facultad de Arte.

Es justo señalar que la universidad ha venido en un proceso de implementación de programas y estrategias para contrarrestar la deserción estudiantil y tratar de dar respuesta al interrogante: ¿Por qué los indígenas estudiantes hacen caso omiso a estas iniciativas?

Un primer factor causante de la deserción estudiantil indígena, está relacionado, como ya se ha venido mencionando en este informe con el choque cultural, encontrado durante la sustentación teórica y el ejercicio in situ de esta Práctica y que puede ser explicado por el hecho de que la mayoría de estos estudiantes vienen de territorios en los que es muy difícil o casi imposible,

el relacionamiento con otras culturas, en especial la cultura urbana y sus diversas maneras de representación.

También fue posible determinar que otro factor causante de deserción estudiantil, tiene relación con las dinámicas y la filosofía propia de la universidad, puesto que, a pesar de las iniciativas de acompañamiento a los estudiantes indígenas, aún subsisten ciertos niveles de desconocimiento de las particularidades de cada pueblo indígena. Estos niveles de desconocimiento de estos pueblos contrastan con la información de la base de datos la universidad de Antioquia, que señala la existencia de un total de 12 culturas.

Durante el desarrollo de la Práctica, se pudo descubrir en las entrevistas con los participantes, que estas otras formas de ver y entender el universo, que constituyen los saberes propios no son reconocidas, ni mucho menos validadas por el sistema educativo convencional, de forma que ha sido posible observar que este no-reconocimiento, se ha expresado en términos de plena inclusión y participación en las actividades culturales como la música y la danza, creando imaginarios folclóricos errados en referencia a los pueblos indígenas.

Lo anterior, se suma a la percepción generalizada, entre los estudiantes indígenas, de la existencia de una estigmatización epistémica hacia los pueblos indígenas, expresada constantemente en frases como: - *usted no sirve para esta carrera*-, - *en su departamento no hay universidades*-, - *esta universidad es para los antioqueños*-; expresiones estas, que denotan racismo y xenofobia.

Aparejada al desconocimiento de los pueblos indígenas y la falta de validación epistémica de las formas propias de acceder al conocimiento que tienen otras culturas, se encontró el fenómeno de la asimilación cultural, a la que se tienen que enfrentar los pueblos indígenas dentro de la universidad, causada por la fuerte presión social que ejercen los patrones de comportamiento social, económicos, espirituales, políticos y lúdicos de la llamada cultura mayoritaria, que viene ocasionando pérdidas de identidad cultural y la transformación de las cosmovisiones de los miembros de estas comunidades, al ser forzados a remplazar el conocimiento propio por uno externo.

Una vez se avanzó en la revisión de las estrategias de Bienestar de cada facultad, se estimó conveniente darle continuidad al acompañamiento que se ha venido haciendo en semestres anteriores desde la Estrategia de Acompañamiento a Grupos Étnicos y, al mismo tiempo, socializar a cada uno de los coordinadores de bienestar, sobre la iniciativa dirigida en especial a estudiantes

de grupos étnicos y primer ingreso. De igual manera, se propuso revisar posibles estrategias de acompañamiento y fomento a la permanencia estudiantil, diseñadas e incluso, ya implementadas, de manera informal, por algunas de las organizaciones estudiantiles de la Universidad de Antioquia.

El resultado de este ejercicio diagnóstico, a partir de base de datos, tanto de los bienestar y desde la iniciativa, fue dar cuenta real de los voluntarios, acompañamientos pares y los monitores vinculados con la estrategia de acompañamiento, de igual manera, también se pudo establecer la necesidad de tener en cuenta el enfoque diferencial para grupos étnicos, a la hora de realizar cualquier intervención a los miembros de la población indígena, puesto que, se pudo evidenciar que los programas de bienestar y las diferentes estrategias de permanencia, no tienen en cuenta esta condición, ocasionando que se planeen y efectúen actividades de manera generalizada.

3.4 Otras actividades de acompañamiento

Dentro de las actividades de la Práctica realizadas en los acompañamientos a los encargados de bienestar en las diferentes facultades, surgieron una serie de propuestas, dentro de las que hay que resaltar la de *portabilidad del carnet de salud y métodos anticonceptivos*. Esta propuesta surge a partir de las inquietudes alrededor de las dificultades que encuentran, la mayoría de indígenas estudiantes cuando migran a la ciudad de Medellín, entre las cuales se encuentra la falta de atención en servicios de salud, ocasionada por falta de conocimiento de los procesos administrativos para realizar la solicitud en temas como los de portabilidad en salud.

Figura 5

Actividad de encuentro pedagógico de estudiantes indígenas



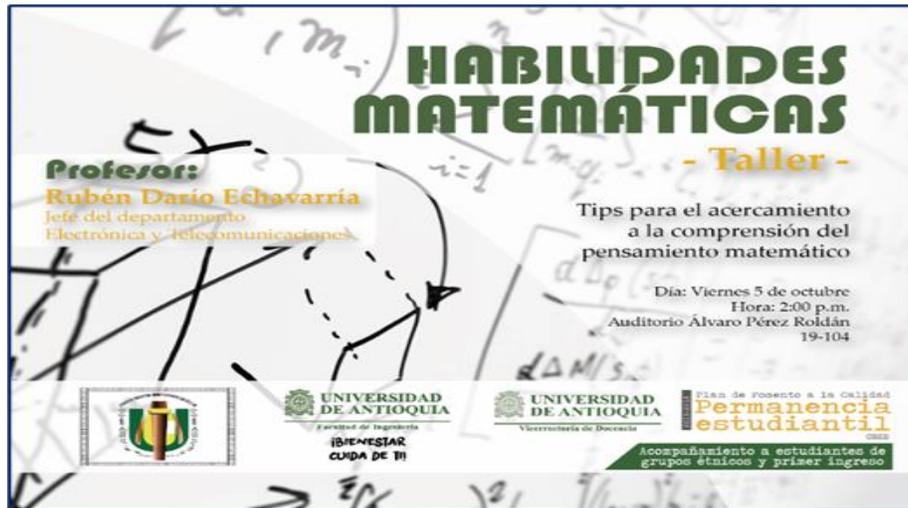
Nota: En la imagen se aprecia la pieza publicitaria de convocatoria a un Diálogo de saberes, coordinado desde el Bienestar de la facultad de ingenierías, relativo a temas de salud. Imagen tomada del Portal internet de la Universidad de Antioquia (2019).

Teniendo en cuenta que, desde sus diferentes iniciativas, el bienestar de ingeniería ha focalizado a los estudiantes foráneos, es decir, el personal que migra a la ciudad de Medellín por cuestiones académicas por lo que, en esta parte del tejido narrativo del informe se hace necesario resaltar la voluntad y el compromiso del bienestar de la facultad de ingeniería para llevar a cabo las estrategias implementadas en pro de la permanencia; un compromiso que fue un poco más allá del tema de salud al haber hecho extensivo su accionar a otros factores que atentan contra la permanencia estudiantil como los relacionados con el desempeño en las matemáticas, una debilidad identificada por los diferentes profesores y que, según bienestar de ingeniería, los estudiantes de comunidades indígenas son los que más padecen dificultades a la hora de familiarizarse en el mundo citadino.

Continuando con este hilo, también hay que mencionar la existencia de una percepción negativa generalizada en algunas facultades, respecto al nivel académico de los estudiantes indígenas, manifestada por el profesor Rubén Darío Echavarría de la facultad ingeniería, al hacer referencia al proceso de aprendizaje de los estudiantes indígenas, dentro del ámbito de las llamadas ciencias duras.

Figura 6

Actividad de acompañamiento académico coordinado desde facultad de ingenierías



Nota: La pieza publicitaria mostrada en la figura, corresponde a la convocatoria realizada desde el Bienestar de la Facultad de Ingenierías, encaminada al acompañamiento académico dirigido a estudiantes con falencias en matemáticas. Imagen tomada del Portal de Internet de la Universidad de Antioquia (2019).

En concordancia con esta dificultad, relacionada con el desencuentro de saberes al que se tienen que enfrentar los indígenas universitarios, en articulación con el bienestar de ingeniería se propuso la realización de un evento denominado: *Habilidades en Matemáticas*, con el objetivo de poner en función algunas herramientas básicas y métodos de aprendizaje de las matemáticas, con el fin de fortalecer de la permanencia estudiantil.

4 Población participante: Las cifras

Para seguir tejiendo las reflexiones sobre la educación propia y la interculturalidad en la Universidad de Antioquia, es necesario mencionar datos cuantitativos a nivel general, sobre el estado de los indígenas estudiantes en la universidad de Antioquia. La relación que se presenta a continuación, se hizo a partir de la información brindada por la dependencia de admisiones y registro sobre la base de datos de los estudiantes activos dentro de la universidad.

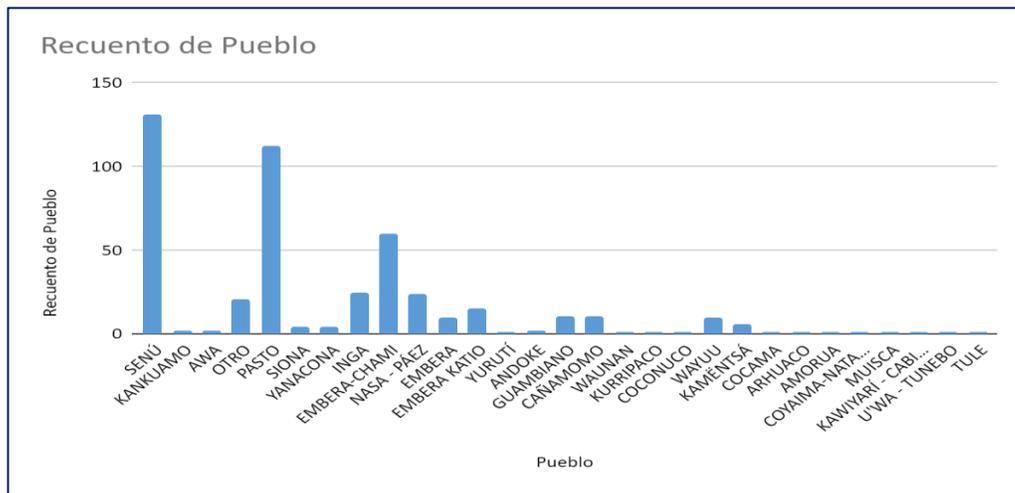
Los datos de registro dispuestos por la universidad reflejaban la situación de los indígenas que, a la hora de inscribirse, pusieron la condición de indígena, es decir, que las personas que fueron admitidas por cupo especial, pero no pusieron la condición de indígenas, no estaban registradas dentro de esta categoría de la universidad.

Se encontró que, en la universidad de Antioquia, según admisiones y registros en el periodo (2018-2), se encontraban registrados un total de 465 indígenas estudiantes activos, representando 28 pueblos indígenas a nivel nacional e internacional, para este caso, indígenas estudiantes del Ecuador del pueblo Quichuas.

Al observar la Figura 7 es posible afirmar que, según los datos de este periodo, el pueblo indígena más representativo, en términos de presencia en el sistema educativo superior, a nivel nacional está en el departamento de Córdoba, (pueblo Senú), seguido del sur de Colombia, en el departamento de Nariño (el pueblo Pasto) y por último el pueblo (Emberá chami) del departamento de Antioquia. El pueblo Nasa (Páez) y el pueblo Inga tienen una representación igual, los demás pueblos tienen muy poca representación dentro de la universidad de Antioquia.

Figura 7

Distribución de estudiantes indígenas en la U de A.



Nota: En la figura se puede observar la relación numérica de la presencia de los estudiantes indígenas por pueblos, en la U de A. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la oficina de admisiones y registro de la Universidad de Antioquia. (2019).

Teniendo en cuenta que una de las finalidades de la Práctica es la de poner en dialogo al proceso de educación propia (sistema de educación propia indígena intercultural - SEIP) del pueblo Nasa con el entorno de las IES públicas de Colombia, se hace necesario tener en cuenta las dificultades ocasionadas por el desencuentro con un contexto académico asumido como mono étnico; en consecuencia, una de las primeras acciones que se emprendieron fue la de analizar en detalle, la composición del grupo de indígenas estudiantes presentes en la Universidad de Antioquia.

Para seguir tejiendo la idea de las dificultades que tienen los estudiantes indígenas Nasa, al encontrarse con otros espacios territoriales, académicos y culturales, se precisa hacer una contextualización cuantitativa del peso específico que tiene el pueblo Nasa dentro del universo poblacional indígena de Colombia, frente al resto de población colombiana.

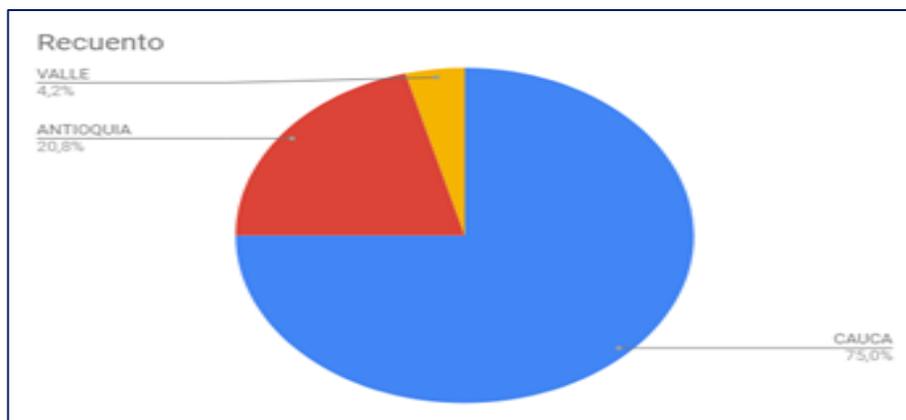
Según los datos del Censo Nacional de Población y vivienda (CNPV) de 2018 del Departamento Nacional de Estadística - DANE se tiene que: “Los cuatro pueblos indígenas más numerosos del país (Wayuu, Zenú, Nasa y Pastos) concentran el 58,1% de la población indígena del país” (Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2018, p. 19). De igual manera, el CNPV-2018, mostró que los miembros del Pueblo Nasa ascienden a 243.176. El pueblo Nasa se concentra en el departamento del Cauca, en donde habita el 88,6% de su población. Le

sigue el Valle del Cauca con el 3,8% y Putumayo con el 1,7. Estos tres departamentos concentran el 94,1% poblacional de este pueblo. Los Nasa representan, aproximadamente, el 13,4% de la población indígena de Colombia.

Según la base de datos de admisiones y registros de la Universidad de Antioquia, dentro del grupo estudiantes que se inscribieron como indígenas, se encontraron 27 indígenas estudiantes de pueblo Nasa, distribuidos de la siguiente manera:

Figura 8

Estudiantes indígenas Nasa registrados en la U de A.

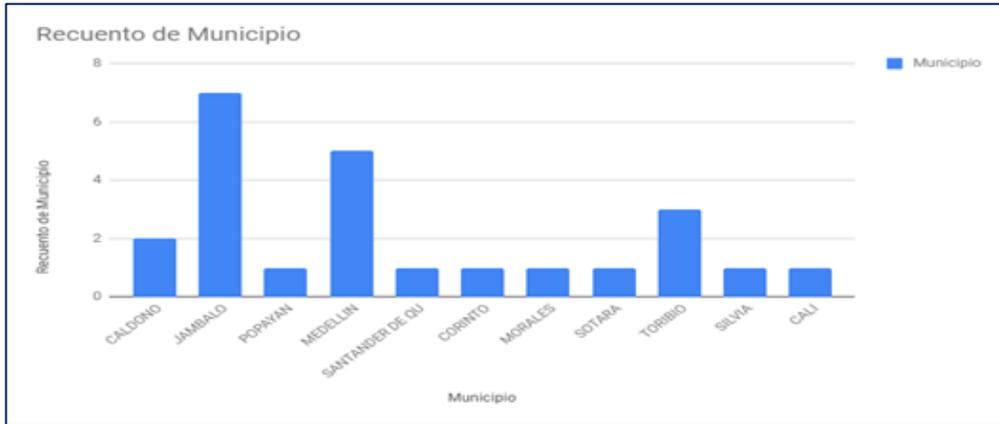


Nota: En la gráfica se muestran los indígenas estudiantes del pueblo Nasa de la Universidad de Antioquia que entraron con aval del cabildo u organización que los avaló y que se inscribieron como indígenas. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Universidad de Antioquia. (2019).

Al inspeccionar los datos representados en la figura ... se pudo apreciar que los departamentos de procedencia de los estudiantes Nasa, estaban distribuidos así: departamento del Cauca con un 75.0%, seguido del departamento de Antioquia 20.8% y Valle del Cauca con un 4.2%.

Figura 9

Distribución de estudiantes Nasa de U de A, del Cauca



Nota: En la gráfica se presenta la distribución por municipios, de los estudiantes Nasas inscritos como indígenas en la U de A., provenientes del departamento del Cauca. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Universidad de Antioquia. (2019).

La distribución por municipio de origen de los estudiantes Nasa en la U de A., para el periodo analizado durante la práctica, mostró a Jambaló - Cauca con 7 estudiantes, seguido del municipio de Medellín- Antioquia, con 5 indígenas estudiantes nasas, Toribio - Cauca con 3 indígenas estudiantes, Caldono -Cauca con 2 indígenas estudiantes. Así mismo, los municipios con menos estudiantes Nasa, inscritos son: Popayán, Santander de Quilichao, Corinto, Morales, Sotará, Silvia del departamento del Cauca y el municipio de Santiago de Cali del departamento del Valle del Cauca, con solo 1 estudiante registrado.

Figura 10

Distribución etaria de los estudiantes indígenas registrados en la U de A.

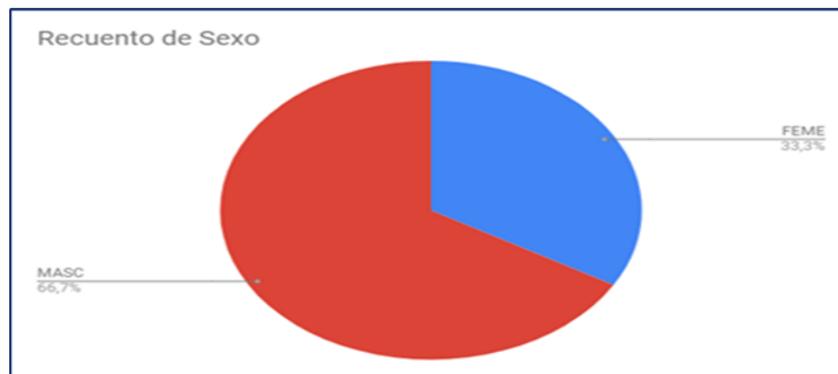


Nota: En la gráfica número se observa la distribución por edades de los indígenas matriculados en la U de A., para el periodo de la práctica. Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la Universidad de Antioquia. (2019).

Al analizar la distribución etaria de los estudiantes indígenas de la Universidad de Antioquia, se encontró que el grupo etario menos representativo, en términos de presencia, corresponde al de los estudiantes entre 17 y 20 años. En orden de cantidad numérica, la distribución muestra un grupo intermedio, correspondiente a quienes están en el rango de 25 a 30 años de edad. El grupo etario más representativo fue el del rango de los 20 a 25 años de edad. En términos generales, se pudo evidenciar que el grueso de los estudiantes de estudiantes indígenas pertenece al segmento de la población joven.

Figura 11

Distribución por sexo de los estudiantes indígenas de la U de A.

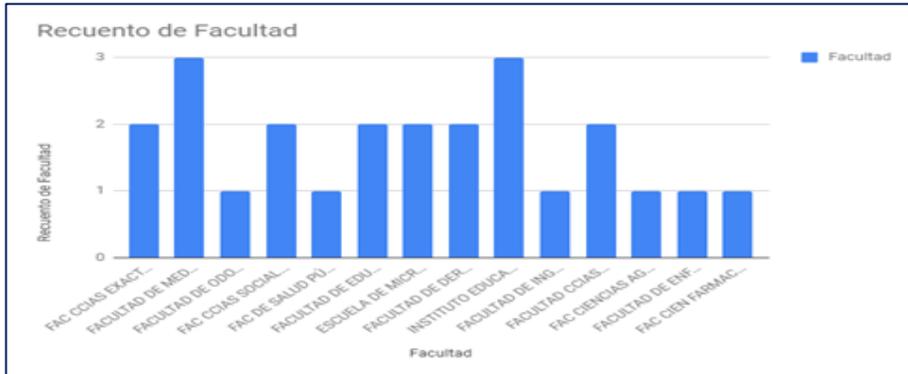


Nota: En la gráfica se puede evidenciar la población estudiantil indígena de la U de A., distribuida por sexo. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de registro de la Universidad de Antioquia. (2019).

En cuanto a la distribución por sexo, se observó la prevalencia de estudiantes indígenas del sexo masculino con un 67.7% es decir, 16 estudiantes, mientras que para el sexo femenino se encontró una cifra del 33,3%, es decir 8 estudiantes.

Figura 12

Preferencias académicas de los estudiantes indígenas de la U de A.



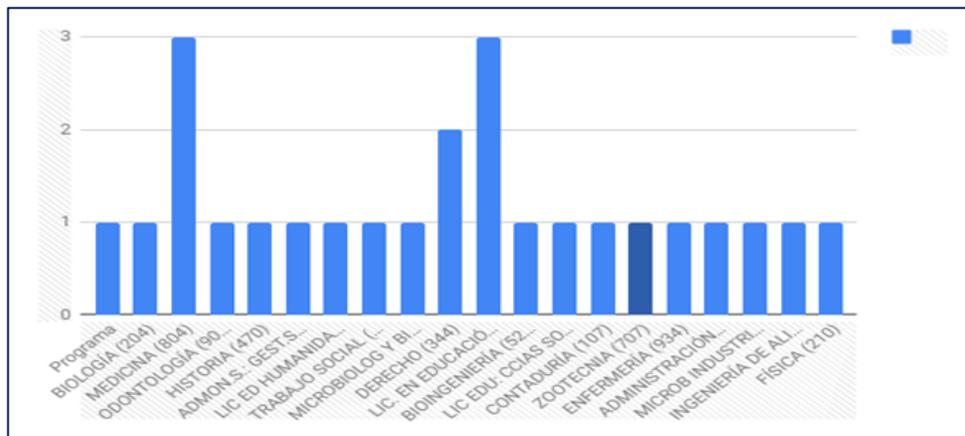
Nota: En la gráfica se muestra la distribución de los estudiantes indígenas de la U de A., de acuerdo a sus preferencias académicas, a la hora de matricularse en los programas ofrecidos por la U de A. Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de registro y matrícula de la Universidad de Antioquia. (2019).

Los datos de registro y matrícula consultados, mostraron que las dos facultades más atractivas para los indígenas del pueblo Nasa fueron la facultad de medicina y el instituto de educación física, en este orden de ideas, se pudo observar que las facultades con mayor población indígena son: la facultad de ciencias exactas y naturales, la facultad de ciencias sociales y humanas, la facultad de educación, la facultad de microbiología, la facultad de derecho y la facultad de ciencias económicas. Así mismo, las facultades con menos indígenas estudiantes del pueblo nasa son; Odontología, salud pública, ingeniería, ciencias agrarias, enfermería, ciencias farmacéuticas y alimentarias.

Al hacer una revisión más detallada de los datos de registro y matrícula se pudo encontrar que los programas de medicina y licenciatura en educación, cuenta cada uno, con tres estudiantes, seguido del programa de derecho con 2 estudiantes. El resto de población estudiantil indígena estaba distribuida de un estudiante por cada programa, tal y como se puede ver en la figura 13.

Figura 13

Distribución detallada de estudiantes indígenas en los programas de la U de A



Nota: La figura ilustra la distribución detallada por programas académicos de la U de A., en la que se encontraban matriculados los indígenas estudiantes, para el periodo en el que se llevó a cabo la Práctica Académica. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de registro y matrícula de la Universidad de Antioquia. (2019).

La hipótesis es la creencia, la suposición o la conjetura de un fenómeno posible, es decir, independiente de si es verdadero o no. En la hipótesis se reúnen datos, se comparan y se escogen las explicaciones más probables. Dicho de otra forma, la hipótesis es la explicación probable de la relación entre dos o más variables.

5 Reflexiones finales

La estrategia de *Acompañamiento a Grupos Étnicos y de Primer Ingreso* ha permitido a un sin número de personas el autorreconocimiento y el fortalecimiento de su identidad y su cultura, en este orden de ideas, también se podría mencionar que, gracias a la condición étnica y los cupos especiales ofrecidos por la universidad, los indígenas pudieron adquirir un cupo en la misma.

Se puede afirmar que, a través de la Práctica académica, tanto la institucionalidad académica como el autor del presente informe hicieron parte de un proceso de transformación en el que: Llegamos desconociendo el pueblo de origen y gracias a estos espacios reconocemos y retornamos a nuestras comunidades asistiendo a nuestras raíces ancestrales.

Finalmente, es importante mencionar que esta iniciativa, forjada por la Vicerrectoría De Docencia, se constituyó en una oportunidad para que los estudiantes en formación profesional en la línea de *Permanencia Estudiantil*, identifiquen cuáles son las expectativas, fortalezas y necesidades que tienen los estudiantes que ingresan a cohabitar en el campus universitario, en este orden de ideas, las experiencias y reflexiones presentadas en este documento, pretenden servir de insumo importante para el fortalecimiento de las acciones o estrategias que viene implementando la universidad para la permanencia de los indígenas estudiantes dentro de la oferta académica que ofrece.

Así mismo, las breves reflexiones, en torno a nociones como las de descolonización cultural, encuentro de saberes y construcción de una verdadera interculturalidad, presentadas en este texto, se ofrecen a la comunidad académica y a las comunidades indígenas, a manera de humilde aporte en la ruta de la consolidación de los Programas de Educación Bilingüe e Intercultural, como de acercamiento a otras culturas.

Para finalizar, se presenta una última cita del documento *Voces Indígenas*, que de manera escueta y en las propias palabras de una estudiante indígena, resume la experiencia de los estudiantes indígenas, durante su paso por la universidad.

Entonces a veces ese pensamiento, como de lo occidental, lo que uno dice, fragmentado con el pensamiento de nosotros que es muy colectivo. Entonces en eso es que una a veces se choca, se choca un poco, se choca y siente a veces cierta, pues, como inconformidad. Inconformidad con lo que se hace dentro de la dinámica de lo académico. De pronto para mí ha sido eso y recogiendo experiencias de otros compañeros... porque nosotros tenemos

iguales capacidades a las demás personas, creo que en lo físico no tenemos diferencias con los mestizos o con los que llaman blancos, no tenemos ninguna diferencia. Hemos vivido en otro contexto, hemos tenido la oportunidad de acceder a instituciones educativas, de acceder a un bachillerato, pues, con unas calidades un poco sí bajas, pero no pues, eso a veces no es tanto... sino que es la forma en que enseñan. (Sierra, 2004, p.142)

Referencias

- Artunduaga, L., A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*. (13). Educación Bilingüe intercultural. Enero-abril.
- Colombia. Congreso de la República. (1890). *Ley 89 de 1890: Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada*. Diario Oficial.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial
- Colombia. Congreso de la República. (2010). *Ley 1381 de 2010: Por la cual se desarrollan los artículos 7º, 8º, 10º y 70º de la Constitución Política, y los artículos 4o, 5o y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes*. Diario Oficial
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2021). *Documento de Trabajo PEBI-CRIC: Fundamentación política, pedagógica y cultural de los espacios de la Educación propia. Vivenciando la autonomía de los pueblos*.
- Colombia. Corte Constitucional de Colombia. (2009). *Auto 004: Protección de los derechos fundamentales de las personas y los pueblos indígenas desplazados por el conflicto armado o en riesgo de desplazamiento forzado, en el marco de la superación del estado de cosas inconstitucional declarado en la sentencia T-025 de 2004, después de la sesión pública de información técnica realizada el 21 de septiembre de 2007 ante la Sala Segunda de Revisión*. M. P. Manuel José Cepeda Espinosa. Corte Constitucional.
- Colombia. Departamento Nacional de Estadísticas. (2019). *Resultados del censo nacional de población y vivienda 2018*. <https://bit.ly/2xGeexR>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior*. Imprenta Nacional de Colombia. <https://bit.ly/3XUo3lr>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e intercultural*. <https://bit.ly/3R3yqkK>
- Colombia. Municipio de Jambaló. (2019). *Registro de estudiantes en la Universidad*. Secretaría de Educación y Cultura, Núcleo de Educación. Jambaló, Cauca.

- Corrales, M. (2005). Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. *Revista Colombiana de Educación*, (48), enero-junio, 2005, pp. 204-213. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. <https://acortar.link/6K8p5P>
- Cuchillo, D. (2019). *Interculturalizar La Universidad: Algunas Semillas desde lo Indígena en la Universidad de Antioquia*. [Informe de Práctica para optar al Título de Socióloga]. Universidad de Antioquia, Medellín. <https://bit.ly/3iYhCiu>
- Dussel, E. (1994). 1492. *El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del “mito de la modernidad” (Conferencias de Frankfurt, octubre 1992)*. Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación – UMSA. Plurales editores, Centro de Información para el desarrollo – CID. La Paz, Bolivia.
- Escobar, A. (2016). Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur. *Revista de Antropología Iberoamericana*, (11), enero - abril 2016, pp. 11 – 32. Antropólogos Iberoamericanos en Red. Madrid. <https://acortar.link/itI9rH>
- Escuela de Formación política Carlos Ometochtzin. (2018, junio 19). *La descolonización cultural - Enrique Dussel*. [video]. You Tube. https://youtu.be/Q86_LPat-IQ
- García, H. (2017). Diálogos a Conciencia. Diálogo de Saberes e Interculturalidad. *Revista La Ciencia y el Hombre*, (30), enero-abril. <https://bit.ly/3XSTtIC>
- Meneses, A. (2011). Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle en 2001-II. *Sociedad y Economía*, (Vol. 1, 20), pp. 69-98. <https://bit.ly/3HoCyZ7>
- Moreno, H., A. (2012). El multiculturalismo en la Constitución de 1991. *Criterio Libre Jurídico*, (Vol. 7, 14), pp. 133 – 146. Universidad Libre de Colombia. <https://acortar.link/JA8JPH>
- Organización Internacional del Trabajo. (2023). *Acerca de la OIT*. <https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/lang--es/index.htm>
- Portela, A. (2021). *La identidad Nasa en tensión y construcción: experiencia, territorio y diálogo de estudiantes indígenas en Bogotá* [Trabajo de grado para optar por el título de: Licenciada en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos]. Universidad Pedagógica Nacional Facultad De Educación Bogotá D. C. <https://bit.ly/3wjCOM5>
- Piñacué, J. (2014). Pensamiento indígena, tensiones y academia. *Tabula Rasa*, (20), pp.161-192, enero-junio. Bogotá – Colombia. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n20/n20a08.pdf>
- Ramírez, L. (2021). *Evaluación de la Implementación de la Estrategia de Permanencia Estudiantil Familia en la U de Bienestar de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia (2009 -2018)*. [Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Psicopatología y Estructuras Clínicas]. Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/3kDSvSg>

- Sierra, Z. (Editora). (2004). *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*. COLCIENCIAS, Grupo DIVERSER-Universidad de Antioquia, IESALC-UNESCO, OIA-INDEI. <https://bit.ly/3D6UiG1>
- Sistema Universitario Estatal. (2012). *Desfinanciamiento de la Educación Superior en Colombia: La realidad de la crisis en el sistema de financiación de las Universidades Estatales*. Universidad Tecnológica de Pereira. Risaralda, Colombia. <https://acortar.link/ab1yOd>
- Tattay, P. (2012). *Construcción de Poder Propio en El Movimiento Indígena del Cauca, en: Nuestra vida ha sido nuestra lucha resistencia y memoria en el Cauca indígena*. Centro de Memoria Histórica, Publicaciones Semana. <https://bit.ly/3WqzOPr>
- Universidad de Antioquia. (2018). *Sociología, plan de estudios*. <https://acortar.link/IfdloV>
- Universidad de Antioquia. (2018). *Programa Permanencia con Equidad*. <https://bit.ly/3WufqWH>
- Universidad de Antioquia. (2021). *Normativas y planes de acción*. <https://acortar.link/mCoprP>
- Universidad de Antioquia. (2021). *Acompañamiento a estudiantes de grupos étnicos y primer ingreso*. <https://acortar.link/z30taF>
- Uñates, E. (2015). *Estrategias implementadas para la permanencia de los estudiantes de pregrado de la facultad de ciencias sociales y humanas de la universidad de Antioquia durante el periodo 2010-2013. Línea 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono*. Ponencia, V CLABES Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en La Educación Superior. Universidad de Talca, Chile. <https://acortar.link/6kXxMX>
- Vásquez, G. (2015). Pensamientos “otros” para (re)pensar(nos) intercultural y decolonialmente. *Otros Logos, Revista de estudios críticos*, pp. 116-127, Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolinialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue. <https://acortar.link/FovNXb>
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *NÓMADAS*, (26), abril, pp. 102 -113. Universidad Central – Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241011.pdf>

Anexos

Anexo 1

TRANSCRIPCIÓN CONVERSATORIO CON JORGE C. Y ARNULFO, COMUNEROS Y DOCENTES DE COMUNIDAD INDÍGENA EN EL NORTE DEL CAUCA.

Primera parte: Este primer ejercicio se desarrollará desde las experiencias de vida: teniendo en cuenta, enfoque de la institución desde el bachillerato.

1. ¿Como entiende el pueblo nasa la educación? Menciona Jorge c. que los pueblos indígenas no teníamos educación, que había otras formas de trasmisión de este conocimiento, es complicado de hablar de educación como concepto porque el concepto como tal es una invención de occidente, aunque el concepto que no es excluyente es la formación porque se inicia desde la familia, de la comunidad,

Arnulfo, dice que nadie educa a nadie, porque educar es transmitirle conocimiento a alguien y querer moldear a alguien, es más ese saber que uno adquiere en la comunidad desde la misma interacción cultural en el dialogo con el territorio entre los mayores, por ejemplo esas dinámicas que dan cuando uno está en un ritual de armonización con el medico tradicional, uno se está relacionando o está observando, de la misma manera uno se educa dependiendo de los intereses, porque cuando a uno le interesa algo uno está en esos espacios, por lo menos cuando uno está interesado en el conocimiento de los abuelos unos mantiene al lado de ellos ayudando a organizar, cuando a uno le interesa algo uno siempre va estar con la familia ayudando, labrando la tierra, pescando hay diferentes medios, y no es que la familia de uno lo diga, sino lo que uno le interesa aprender, entonces uno podría mencionar que es el reflejo de uno mismo por la cultura, por conocer algo. Entonces toda la educación lo da el mismo territorio, hay un refrán que casi no me gusta, pero dicen que un indio sin tierra no es indio, porque es la tierra el territorio la que nos posibilita entender todas esas dinámicas que se dan, el reflejo de la misma naturaleza, entonces yo no sé cómo llamar eso, si será educación o formación es algo que tenemos que seguir pensando.

2. ¿Qué entiende usted por educación propia? El concepto de educación es un concepto eurocéntrico, Paulo freire dice que educación es praxis, es acción para liberar el pensamiento para liberar los pueblos oprimidos, pero si utilizamos el concepto de educación propia, es conocer mi origen de *Uma* y *Tay*, y al mismo tiempo conocer todo lo que el territorio mismo le enseña a uno, pero la edición propia no lo podemos desligar de la medicina tradicional no se puede desligar de las prácticas culturales no se puede desligar de los rituales, no se puede desligar de la cosmovisión del origen de *Uma* y *Tay*, desde el derecho propio todo eso va entretejido, y todo eso está en el territorio, tampoco se puede desligar ni desfragmentar, entonces educación es un elemento aparte porque desliga ese conocimiento que solo están dentro del territorio porque es algo entretejido, entonces la educación propia es toda esa integralidad ya que le dan existencia a una cultura, y todo está inmerso ahí, la cultura, la política.

Ese concepto de educación propia se ha adoptado para reivindicar, para exponer al estado que tenemos otras formas distintas de exponer, es una forma adaptada para que nos entiendan, nosotros el concepto de educación ni siquiera la deberíamos definirla, porque eso está inmerso en la comunidad ya que es algo cotidiano.

3. ¿Sabe usted si la educación propia hace parte del plan de vida? El plan de vida es un camino que se traza, es todo lo que entreteje la cultura, eso ahí está inmerso la política, la cultura, las prácticas culturales, son unas dimidas de la globalización pero es para decir que no nos podemos quedar ahí, tenemos que poner en dialogo porque de no ser así de no tener claro esas concepciones que nos llegan al territorio nos colonizarían totalmente, además el plan de vida es una estrategia de los pueblos para que el estado los reconozca, para fijar proyectos o estrategias, aunque habría que preguntarse si los planes de vida siempre han existido o es una invención, así como es una invención toda las organizaciones indígenas, porque la figura es democrática y han sido los mecanismos para conversar con el otro en este caso el estado.
4. Usted que resalta más de la educación propia y cuál es el aporte que le hizo personalmente. Arnulfo, menciona que su proceso de formación, fue en una escuela muy religiosa muy conservadora, una institución donde a diario había que rezar antes de iniciar clases, en los salones también había que rezar, por todo medio a uno le metían la religión. Mi padres nunca me enseñaron el *Nasa Yuwe* por todo el sufrimiento que padecieron, cuando hablaban en *Nasa Yuwe* los hacían arrodillar en las pepas de maíz, porque decían que era la lengua del demonio, entonces ellos decidieron no enseñarnos, más sin embargo yo comprendo la lengua materna porque los escuchaba hablar, ya cuando pase al colegio era que se enfocó a lo comunitario, y todos los cursos eran relacionados a la cultura, ahí fue donde yo logre entender la resistencia del pueblo nasa, entendí el proceso de la cacica la Gaitana, Juan Tama Quintín Lame, de hecho allá es donde me empiezo a identificar como nieto de Quintín Lame, por toda la resistencia y toda la celebridad por descolonizarnos.

La educación de la familia no la tuve porque decidieron no enseñaron desde la lengua, porque la educación propia parte de la tulpá por todo el significado de las palabras aun así no es suficiente, porque cuando llegue a la universidad todo es muy bombardean té, porque todo son teorías alemanas y todo el discurso desde el eurocentrismo, entonces como decían los mayores el vivir sabroso depende de la interacción con la naturaleza, entonces las conceptualizaciones no caben aquí porque, un concepto hace alusión al tiempo-espacio, no se reduce tanto como el español que una cosa es algo puntual, en la lengua *Nasa Yuwe* una palabra puede significar otras cosas, dependiendo del día, la noche, la lluvia, el sol, entonces como explicar una minga por ejemplo, si todas las personas trabajan, y todos están contentos, entonces todos pareciera que están jugando con la pala, porque de fuera pareciera un juego pero desde adentro es una manifestación, entonces no hay una forma de distinguir juego, trabajo, entonces educación propia para mi depende cuando me empecé a cuestionarme por mí mismo, cuando algunos mayores me hacen ver las cosas del territorio, y todo esto depende de la práctica desde los mismo niños, una escuela encerrada se limita

a la libertad y a la exploración del territorio, porque en la escuela la lúdica son más inducidas, porque el mismo territorio se los manifestó para poderlos realizar. Entonces para mi educación propia es tener conciencia de todo, desde el origen desde el territorio desde la medicina tradicional, y todo eso que nos hace ser diferente, la minga, la tulpa, porque es ahí como el abuelo enseña a interpretar los dones que recibimos de la naturaleza, comprendiendo la comunicación, educación propia es entender que el territorio no es inherente a nosotros, porque nosotros venimos de la tierra y a ella misma volvemos, como una existencia equilibrada la existencia de la reciprocidad, los animales, las plantas, los ríos.

Educación, cuando llegamos al contexto de ciudad, se reduce a una simple carrera, porque la universidad no tiene los profesores o no tiene esa capacidad de orientar, porque en la academia estamos sujetos a otro tipo de educación, hay que meterse a los currículos que la universidad plantea.

II Parte

1. Aunque las políticas institucionales de la UdeA incluyen el conocimiento ancestral- Por más consciente que usted venga de su comunidad es difícil hablar de eso, que viene con esa educación propia, porque esta generación no yendo muy lejos atrás, 10 años esta última década donde la globalización ha llegado a nuestro territorio al joven ya le da pena andar con la mochila, ya le da pena hablar del Nasa Yuwe en el mismo territorio, ya escuchamos otro tipo de música, los dispositivos tecnológicos nos ha invadido, de alguna manera eso nos desvía, los medios de comunicación se han encargado de eso, son aliados a toda las industrias que están con el propósito de acumular, y si algo de conciencia tienen pero llegan a la universidad se les acaba ese poquito de conciencia que traen porque la universidad es para homogenizar, mas esta que están desde la lógica corporativas para la mano de obra tecnificada, entonces no forma personas críticas, como le damos el giro a ese tipo de conocimiento, las universidades todo el discurso son de autores eurocéntricos ni siquiera retoman en pensamiento latinoamericano no les interesa eso, las universidades se montan en un complejo lo que Fernando Gonzales, menciona que queremos ser como los países industrializados pero que en ningún momento reivindicamos los nuestro, y además porque el discurso de la *Decolinialidad* es muy fuerte eso es un discurso una fuerza, en nuestros territorios impera el colonialismo interno, esto que es , que muchos de nuestros dirigentes o líderes también están permeados por esa lógica de afuera, esa concepción de *Comunitariedad* de comunalidad de la reciprocidad, nos ha desfragmentado, el pensamiento es individualizado, y es el reflejo de muchos comuneros o líderes que hacen proyectos que van en contravía del mismo proceso, entonces esos reflejos es como dicen los jóvenes de que vamos hablar de cultura si los mismo mayores no dan ejemplo o lo que hacen es contradecir o crear tensiones dentro de la misma comunidad, esos problemas se ven en todos los territorios, que es un punto muy álgido que hay que direccionarlo desde la comunidad, y como dice Ramos Grasco, el mismo concepto de universidad, universalidad,

y que impera una sola lógica de conocimiento, es una forma de empezar a desfragmentar esa universalidad es derogar ese término, y porque no hablar de *Pluriversalidad*, es un campo de saber dónde encaje diversas culturas, cada cultura es un mundo un *Pluriverso*, en la que subyacen muchas formas culturales, cuando derogamos eso estaríamos entrando a la posibilidad de una universidad, o *Pluriversidad* que acoja a todas esas culturas es Colombia, entramos en error en el CRIC, porque universidad indígena, si la finalidad era derogar ese término, porque dentro de este espacio estarían otro tipo de conocimiento como los campesinos, afros, entonces nosotros seguimos reproduciendo esas lógicas eurocéntricas entonces nos falta seguir replantando eso también, en esos espacios deberían a ver cursos desde nosotros generar ese tipo de propuestas, porque eso no lo va hacer la universidad.

2. Que propondría para que se incluya el conocimiento propio en la universidad. yo diría que generando políticas, para que se incluya ese otro pensamiento, porque el discurso que promueve la universidad es académico, porque la universidad para hacer cumplir los derechos que están plasmado en la constitución política, la ley de educación superior, la ley de lenguas, ellos para generar inclusión solo han hecho procesos de *Folclorización* eso que es, algo que los indígenas se puedan organizar y que en vez en cuando les pongan unos toldos para que expongan sus artesanías, para que dancen para que pongan música andina, y lo peor es que la música andina ni siquiera es de acá, eso es más de la cultura boliviana, para que exhiban su gastronomía para que hagan sus rituales, para mi es puro folclor y yo creo que nosotros no deberíamos caer en eso, sino que nosotros deberíamos apostarle que nuestro saber este dentro de los currículos, es decir de cada programa que hayan cursos que se hable de la historia de los pueblos indígenas, de la ecología del saber, de los diferentes pueblos que llegan a la universidad, esa sería la única forma de poder visibilizar, poder desencubrir la existencia de los pueblos, porque los pueblos aun en la universidad siguen subalternados, encubiertos, invisibilizados, siguen ninguneados, el proceso de formación no lo dan como a cualquier estudiante, nosotros tenemos que presentar, exámenes, cuises, ensayos, todos esos son formatos de una universidad que se constituyó, y porque no generar esos otros espacios de aprendizaje, yo hasta el omento para responder algo necesito pensar, analizar muchas cosas, también es un proceso de formación sobre el tiempo, ustedes tiene que sacar ciertas respuestas de un examen en un tiempo determinado, los cursos tienes que sacarlos en un tiempo establecido, ¿ser que eso es suficiente para los procesos de formación? Porque no generar otros espacios más desde la oralidad, desde el dialogo desde el compartir en los espacios reales porque uno no se forma en esos espacios cerrados sino en el territorio, dialogando con la realidad, una cosa es teorizar otra cosa es vivenciar, cuando nosotros deconstruyamos ese currículo eurocéntrico que por muchos años llevan ahí sería la única forma de sentirnos parte de esa educación. El concepto de inclusión suena muy reforzado, nosotros no queremos que nos incluyan sino que se generen procesos de participación que tengamos la posibilidad de dialogar con esas otras cosas, porque si nos incluyen es para esas lógicas de la universidad, sino que nos permita generar otras miradas otros mundos, otras formas desde la diversidad de los pueblos, que nos permitan eso no que

nos incluyan, porque incluir es algo que ya se tiene configurado, es más de generar procesos de interacción sociocultural.

3. ¿Qué limitaciones y posibilidades tienen tanto la educación propia como la educación occidental? La educación convencional es una manera de controlar la sociedad, alrededor de eso hay un currículo que tiene sus propósitos, de homogenizar la cultura, porque esa es la manera más fácil de lograr sus propósitos, la educación eurocéntrica es un proceso geopolítico, también hay que ser cuidadosos a la hora de reivindicar procesos propios porque podemos caer en esa misma lógica, es como lo que sucedió con la etnoeducación, es el concepto que empieza a sonar desde los años 70 y desde el reconocimiento de la constitución política, se empieza a gestar eso y la educación propia es construida por instituciones, promovida desde el ministerio de educación, filósofos, antropólogos, sociólogos desde su formación fue que construyeron eso para que, para transversalizar la misma educación, algo que se llamó (PEC) proyecto educativo comunitario, eso que es hablarle de cualquier cosa a las comunidades, con eso ya resolvieron la cuestión de la diversidad, y por eso fue que los pueblos al ver que no respondía a su necesidad cultural de los pueblos, se empezaron a desligar y empezar hablar de educación propia de cada pueblo, porque la etnoeducación, como una forma de homogenizar como algo para todos los pueblos, pero cuando se habla de educación propia se está hablando de cada particularidad o particularidades de cada cultura, entonces educación propia del nasa, educación propia del *Misak*, entonces eso debe estar en mano de los grupos culturales, son los que deberían promover eso y no la institucionalidad, entonces que permitan en esos espacios de la universidad desde la Pluriversidad, entonces en un concejo académico porque no un representante de las comunidades indígenas, que sean los que visibilicen esos espacios y los lideren expresar y construir, diversos saberes que llegan a la universidad, es que cuando un estudiante llega con su formación propia pero llega a la universidad solo, se vuelve invisible porque no es capaz de enfrentar a todos lo que están ahí, y termina adaptándose a la nueva cultura y terminamos haciendo parte de eso. Cuando yo ingrese a la universidad de Antioquia yo inicié estudiando historia y los primeros cursos eran en esos auditorios grandes, y tocaba clases con todos los programas, y yo no entendía nada de mitología griega, y yo no entendí nada y yo miraba que todos los estudiantes eran familiarizados con esos temas, hablaban, y sabe que pasa ahí, que el que logra resistir a eso se tiene que acomodarse a eso, entonces uno aquí se tiene que desligar por fuerza mayor de la educación propia, lo que hice en ese momento fue retirarme luego de algunas reflexiones me volví a presentarme, y allá fue distinto, cuando yo llego a educación física, porque en el primer curso, me acuerdo tanto de ese curso que se llamaba elementos constitutivos de la motricidad, entonces el profesor que se dedicaba a todo esa diversidad de juegos, y lo primero que me pregunta es usted de donde es y de que pueblo, me dijo me interesa mucho saber que se juega en su cultura, y es una forma de meterlo a uno y decir venas averigüe las cosas de allá y eso es lo que vamos hablar en el curso para que aprenda usted, y eso me pareció importante y ahí fue donde decidí estudiar, pero a diferencia de la facultad de ciencias

sociales y humanas, en un auditorio de 100 estudiantes y una profesora que lleva a decir pura teoría, yo digo que en la universidad debería imperar procesos pedagógicos horizontales procesos pedagógicas que sea construir contrayendo o deconstruir con todos, hay muchos profesores que se dedican es a vaciar la magistralidad y eso es lo que hace daño que no se conozca la diversidad de voces que hay en un grupo y la diversidad de conocimientos que hay, entonces es una forma de replantear eso, de generar procesos pedagógicas de la diversidad, estamos abordando en el aula o fuera del aula eso sería una gran pregunta cómo estamos asumiendo eso, porque es muy fácil colocar unas diapositivas y hable y hable sin saber si me están entendiendo o no, porque la pedagogía deber ser en conocer al otro saber quién esta y que conocimiento traen y con lo que yo llevo como podemos genera una relación de conocimiento con eso, y es un aporte para que ese otro también se sienta familiarizado y que sea una construcción desde el dialogo del saber. La educación debe ser propia pero también convencional porque no somos únicos en este mundo ningún pueblo es único en este universo, también están los afros, los campesinos los mestizos, entonces nosotros debemos conocer muy bien los de nosotros, pero también dominar ese conocimiento occidental, yo creo que sería la manera más consciente saber cómo direccionar y orientar estos espacios. y para resistir del otro es conociendo al otro entonces es necesario llegar a estos espacios, hay que tener malicia para hacerle frente y saber cómo nos movemos, es como nosotros hablamos de comunidad, pero la comunidad no es solo la gente, también son los animales el mismo territorio, de lo contrario seríamos muy antropocéntrico, así mismo no podríamos desconocer las diversas culturas, es más bien como generamos dialogo e interacción. Una forma de que los pueblos podamos generar conocimiento atreves de lógicas como los grupos de investigación intercultural o transversal es decir un grupo de investigación donde recojan las diferentes personas de diferentes carreras y problematizar esas cosas desde ahí, porque no crear un solo grupo y no los indígenas estudiantes cada uno en su facultad, y eso se puede, hay en Colombia grupos que la conforman diferentes universidades un grupo transdisciplinar y ese sería un buen desafío, nosotros crear un grupo de investigación para problematizar esas otras cosas de la diversidad y que sea liderada por nosotros mismo, el desafío es también como ponemos a dialogar todo eso desde la educción propia desde la interculturalidad o desde la transversalidad o desde la Pluriversalidad. Nosotros en ultimas seguimos cayendo en esas mismas lógicas siempre caemos en ese error del sistema, grupito acá grupito allá como si el conocimiento fuera así, no si el conocimiento para el pueblo nasa es un tejido, porque no poner a tejer todas esas disciplinas alrededor de algo nomas, acompañado de semilleros de todas las líneas, diferentes miradas. Por eso nosotros no llamamos profesor sino dinamizador porque no enseño, sino que dinamizo u oriento para que cada quien haga conciencia porque nadie puede hacer conciencia de eso, pero muchos dinamizadores ni siquiera conocer la ley de origen, el derecho propio, primero nos tenemos que replantar como generar espacios de dialogo de discusión, para que el otro también logre entrar en ese tejido digo yo. Tenemos que luchar con el colonialismo interno para luego si hablar de Decolinialidad, ya que la Decolinialidad es una fuerza ya más global.

Anexo 2

TRANSCRIPCION ENTREVISTA J. I.

Este formato se hará en cumplimiento al ejercicio a desarrollar como practicante en la dependencia de vicerrectoría de docencia y el componente acompañamiento de grupo étnicos y de primer ingreso en el componente de idea diversa.

La información como entrevistas, audios, fotos serán de uso exclusivo para el informe final denominado- *Desde una educación propia-saber propio- hacia una educación convencional-conocimiento- restos y desafíos de estudiantes del pueblo nasa en la universidad de Antioquia.*

La educación convencional no opaca el conocimiento propio, lo ayuda a fortalecer si vienes con bases desde la comunidad, porque no es el conocimiento⁷, es el saber⁸ -como algo transmitido ancestralmente-

Primera parte: Este primer ejercicio se desarrollará desde las experiencias de vida: teniendo en cuenta, enfoque de la institución desde el bachillerato.

¿Como entiende el pueblo nasa la educación?

Rta.: La educación como un acto político y un acto pedagógico,

¿Qué entiende usted por educación propia?

Parte de llevar todos los valores culturales, toda la constitución simbólica de la identidad cultural, como un acto político y ese acto político se convierte en un acto pedagógico, para ser transmitido de generación en generación y eso se hace a lo largo de la vida, desde semillas de vida, espacio de formación para los jóvenes, espacio para la formación de la guardia, mujeres, la familia, dentro del cual está dentro de un proyecto educativo comunitario PEC, y dentro del sistema indígena propio aparece toda esa estructura, desde la universidad indígena, colegios escuelas, y los programas de educación propia.

¿Porque es importante la educación propia?

Es importante en la medida que nos permite ser comunidades indígenas, nos permite aprender sobre la ley de origen, nos permite aprender desde las prácticas culturales, que nos permite avanzar sobre los nodos de la modernidad, sin perder las raíces ancestrales como pueblos milenarios,

¿Sabe usted si la educación propia hace parte del plan de vida como

La educación propia es el pilar fundamental del plan de vida ya que unos de los principios es la tulpá, por eso se dice que desde la tulpá se inicia la educación, desde la familia luego de los espacios comunitarios, desde el ejercicio de liderazgo y luego del espacio territorial, y desde la globalización, por eso como desde el proyecto global, por eso como el perfil indígena llega a esos

⁷ Conocimiento, académico

⁸ Saber, diversidad de formas de transmitir sabiduría,

otros espacios a esas otras estructuras, tanto propias y no propias y digamos que se va ejerciendo como actor político

¿Cuáles serían las apuestas políticas, de la educación propia⁹

¿Usted que resalta más de la educación propia y cuál es el aporte que le hizo personalmente?

Ha jugado un papel muy importante dentro de la formación personal, ya que me brindado una claridad política como sujeto político como un actor pedagógico activo,

-Conocimiento ancestral-conocimiento occidental-

Segunda parte: Se desarrollará teniendo en cuenta sobre las experiencias de vida dentro de la universidad convencional.

¿Qué políticas institucionales de la UdeA incluyen el conocimiento ancestral?

Desde el activismo no todos los estudiantes estamos en ese activismo académico crítico, si no que más bien estamos en ese activismo academicista, de la casa a la universidad de la universidad a la teoría al análisis, pero salida del contexto, entonces los estudiantes críticos siempre estamos analizando el contexto de la academia, y como esta esa academia a nuestra construcción teórica, conceptual. Entonces desde ese sentido se puede decir que existe una construcción social de políticas, ya que las comunidades indígenas han logrado hacer incidencia, han logrado hacer participación, han logrado proponer a la universidad, está bien o mal está a sido aceptada es una gran oportunidad que se enseñen lenguas, de que tengamos semillero, de que haya un espacio institucional para hacer esa atención diferencial de las comunidades indígenas, yo creo que hay mucho por trabajar en el campo universitario.

¿Qué propondría para que se incluya el conocimiento propio en la universidad?

Hay un concepto desde las comunidades indígenas y es que, cuando hablamos de una lucha política, es que no somos sujetos pasivos, sino que somos sujetos y actores políticos, tenemos una lucha epistemológica es decir el conocimiento occidental desconoce invisibiliza y rechaza todo aquel saber que no esté bajo los lineamientos estrictos o estándares científicos, en este caso el conocimiento indígena no es tenido en cuenta, entonces que hay que proponerle a la universidad como estamos en un país rico en diversidad, rico en pueblos indígenas, visiones, cosmogonías, lenguas, donde cada lengua representa un saber, no es una sola versión del conocimiento como la universidad una sola versión del conocimiento sino que hay múltiples versiones del conocimiento, hay múltiples formas de leer de interpretar, entender el mundo, hay otros lenguajes también, la música es un lenguaje la medicina, los mitos la gastronomía, son otras formas de comunicar de leer de transmitir, pero como traer eso a la universidad, no como una excusa para decir que como excluyentes, porque podríamos car en eso institucionalizar y folclor izar los conocimientos indígenas para justificar una inclusión sino que más bien deben ser unas políticas claras de inclusión de los pueblos indígenas, donde los principales actores sean los mismos indígenas. ACLARACION: (Inclusión) ejemplo la ley 89, te incluyo dentro del proyecto de modernidad en el proyecto de civilización, pero tú tienes que dejar de ser salvaje, y tienes que reducirte en valores

⁹ Apuestas políticas, fortalecer y revitalizar otra concepción de educar

en lengua, mejor dicho tienes que dejar de pensar como indígena para incluirte dentro del proyecto civilizatorio, entonces que dice la universidad, te reconozco tu lengua pero tienes que aterrizarlo bajo los formatos o lineamientos, técnicos que exige la universidad o reconozco tal cátedra pero tiene que ser como lo dice la universidad, o como lo dice el método occidental, entonces esa inclusión debe ser sin perder esa esencia, esos métodos esas estrategias que ya tiene establecidas las comunidades indígenas milenariamente.

¿Usted considera que la universidad es intercultural?

¿Qué limitaciones y posibilidades tienen tanto la educación propia como la educación occidental?

Limitaciones, una de las grandes limitaciones para la universidad convencional es aceptar esas otras visiones esas otras formas de leer y escribir, investigar entender la educación, la salud la economía el territorio, debería entender esas formas, y para los pueblos indígenas también hay otro reto y es hacerse entender en occidente, entonces cuando nos hacemos entender a occidente, es hacerles entender que el conocimiento indígena hacen parte de ese conocimiento universal, ese *pluri-conocimiento*, entonces nos enfrentamos a un reto y es demostrarle a occidente bajo esos estándares, entonces cuando dicen demuéstreme como ese conocimiento espiritual es salud, ahí enfrentamos un problema epistemológico, entonces cuando la universidad dice que no es un conocimiento sino un saber entonces nos enfrentamos a un problema político, por eso el deber ser del estudiante, no es ser un sujeto pasivo sino venir con esas construcción del universo desde las comunidades, para venir a dar esa lucha política y epistemológica acá en la universidad. ¿Saber y conocimiento? El saber es una construcción cultural propia de sujetos de varias subjetividades individual o colectiva, uno podría decir que son saberes que no tienen ninguna ciencia, cuando llevamos a ser ciencia es que pasan a ser conocimiento.

¿Cuál sería el aporte comunitario desde su profesión?¹⁰

¿Cuáles fueron los primeros problemas a la hora de llegar a la universidad, amigos, acompañamiento de los programas institucionales, colectivos, grupos de danza, música?

Anexo del punto 3 sobre las limitaciones

¿Cómo usted superó esos problemas, económico, cultural, lenguaje, sostenimiento?

¿Cuál es el compromiso personal como persona avalada por la comunidad?¹¹

-Entrevistas de expertos, (Arnulfo)-(Jorge)-

¹⁰ Tener en cuenta si el estudiante indígena es un beneficio o un peligro para la comunidad

¹¹ Aval de la comunidad o compromiso comunitario, si la universidad dentro del acuerdo 233 de 2002 oferta dos cupos para comunidades indígenas como está dando seguimiento a los estudiantes indígenas. Pero al mismo tiempo como está dialogando con las autoridades de base.

Anexo 3

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA CON D. G.

¿Cómo entiende el pueblo nasa la educación? Se supone que todas las sociedades para llevar un comportamiento que se adecue a cada una de las necesidades, para los pueblos indígenas se trasmite de manera diferente, sino tengo armonía con medio ambiente, con la naturaleza ahí también empieza a aprender y en ese aprendizaje donde el conocimiento como tal y a eso se le podría llamar educación, la educación se imparte desde mi punto de vista desde lo empírico porque muchas de las cosas que se van aprendiendo son guiadas de lo que se aprende de los abuelos, la naturaleza en épocas del año, todo eso es educación desde una concepción indígena, entonces para ello hay que hacer buscar una persona que te enseñe a leer y a multiplicar para que aprenda de la naturaleza y del ambiente que lo rodea, 6.00

¿Qué entiende usted por educación propia? El conocimiento que viene de los abuelos ya que por medio de la colonización que atravesamos los pueblos indígenas ha habido ciertas dificultades a la hora de aprender, nosotros nos tuvimos que adaptar al pensamiento occidental y tratar de vivir, sin embargo nosotros también teníamos formas de pensar diferente formas de educarnos diferente, y es ahí donde empieza la educación propia, es decir cómo nos entendemos como personas pero también para darle respuesta al otro, entonces la educación propia trata de encontrar nuestros propios problemas, porque lo occidental no se adapta como a nuestros propios problemas, por ejemplo educación propia puede tejer, las fases de la luna, incluso en mismo campo que lo utilizamos como tablero para poder enseñar.

¿Porque es importante la educación propia?

¿Sabe usted si la educación propia hace parte del plan de vida? Las necesidades de las personas son bastante diferentes, la educación colombiana esta guiada a esas necesidades, mirando eso hay como un atraso, la educación en Colombia es una aseveración, porque no discrimina color, la educación en Colombia podemos que es obsoleta porque no tenemos la facultad de cambiar esa educación, a nuestros propios problemas, es un problema, porque no se puede aprovechar, y la educación es importante porque trata de que esos estudiantes que se van formando traten de educarse en su identidad que nos dice quiénes somos para donde vamos visto desde ese punto de vista, la educación propia, la autonomía es importante tratar de cambiar esa concepción que se tiene desde afuera, cambiar desde nosotros esas políticas y cambiando las necesidades que acá tenemos viendo como sacamos los problema de la mejor manera la educación. Yo termine en un colegio que podríamos decir que era propio, fue un problema ahí porque hay mucho indígena que ya no se identifica, pero que a la final se empezó a aceptar porque hay cosas de la educación propia que se puede rescatar, fue bueno sobre los conocimientos sobre la tierra, solo que el colegio estaba muy amestizado

II parte

1. Usted. ¿qué resalta más de la educación propia y cuál es el aporte que le hizo personalmente? Muchas veces la educación convencional peca porque se sale de los contextos de los territorios como me voy a comportar acta, si miramos como la educación

empezó en los planes de vida en el norte, para buscarle respuesta a todas esas problemáticas con los problemas que padecemos en el territorio es como lo rescatable esa educación para nosotros mismos que nos encamina a ese sistema capitalista económico que incluso nosotros pasamos a ser lo mismo los que trabajamos en el campo de cambiar o darle salida a todas esas problemáticas con los problema que padecemos en el territorio, eso es lo rescatable de esa educación que nos ayuda a pensarnos para nosotros mismos y nos encamina a un sistema económico capitalista que de alguna manera también entramos nosotros a hacer obreros entonces es pensar la educación de acá.

2. ¿Qué políticas institucionales de la UdeA incluyen el conocimiento ancestral?- la que resalto de todo el proceso han sido las lenguas ancestrales incluso los diferentes cursos que se han presentado dentro de la universidad porque de cierta forma trata de llegar a esos estudiantes que de alguna manera su lengua materna siempre ha sido la indígena, como hay otras personas que no tienen lengua como acercar a esas personas más a sus raíces, del conocimiento del que se está perdiendo es como la universidad provee de esos espacios, de la misma manera están los cursos o las cátedras que de cierta forma ayudan a fortalecer ya que muchos cuando llegan a la ciudad se chocan aunque de cierta forma es mínimo no porque uno revisa esos cursos aprovechan las personas de las ciudades, debería a ver como más objetividad de las personas que están a cargo de cierta forma no es mala porque nos abre , es como se hace una veeduría de parte de los estudiantes pero aprovechar como esa posibilidad que la universidad brinda, digamos que esas distintas políticas institucionales porque así como permite la libertad de algunos espacios también limita, pero digamos que se podría manejar como una autonomía, llevar esa autonomía a esa universidad
3. ¿Qué propondría para que se incluya el conocimiento propio en la universidad?- Que la misma universidad se encargue de crear espacios u obligación para los estudiantes que entran a las universidades, no obligado pero si para que sienta como una necesidad, lo que pasa con los estudiantes es que cuando llegan a la universidad viene con sus conocimiento con sus trayectoria puede ser que las estrategia de la universidad sean muy buenas pero no percepción de obligación si quiere si, entonces no hay algo obligatorio,
4. ¿Qué limitaciones y posibilidades tienen tanto la educación propia como la educación occidental? La educación propia es así como abre el círculo para tener conocimiento nuevo en el territorio, la educación propia se cierra al círculo y desgraciadamente en el país que estamos que es Colombia las necesidades son mucho mayores, entonces es como una limitación de la educación propia, aunque también es bueno porque nos ayuda a centrarnos de lo que somos en lo nacional, lo que pasa en otros **territorios, digamos en un país donde ni la misma educación hace efecto.**

Anexo 4

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA CON DAV. G.

¿Como entiende el pueblo nasa la educación? Tiene varias miradas, primero como educación formal, escuela el colegio y la universidad en el caso de nosotros, pero también está la educación comunitaria, desde la educación familiar, de la educación de los espacios culturales, hay varios enfoques que uno podría entender la educación dentro del contexto del pueblo nasa, y dentro de ese aspecto académico entraría la escuela y el colegio, hacer procesos de educación y estos procesos de educación se referirían a la adquisición de nuevas formas de conocimiento la aceptación del otro hacia lo exógeno hacia lo occidental, pero también están los procesos de educación dentro de la comunidad en que los enfoques educativos se hacen para entender las dinámicas culturales y contextuales del territorio, aquí hay una educación que el pueblo nasa ha llamado educación propia, es una educación que en paralelo a lo académico pero que no se enfoca en lo externo sino en adquirir conocimiento en generar conocimiento dentro de las estructuras propias del saber de la comunidad. Y esta la educación que hace parte del contexto cultural y este tipo de educación viene de la familia, viene la formación de los mayores, viene del saber de los mayores, ahí entran en juego como estos tres componentes, la educación en la familia, la educación cultural, dentro del contexto primario y lo que es la educación propia que se ha hecho en paralelo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las escuela y colegio pero que se enfoca en la generación de conocimiento de las necesidades contextuales y las necesidades del territorio y lo que nosotros hacemos acá que es más una forma de adquisición de conocimiento externos

¿Porque es importante la educación propia? Parte de esas dos primera dos cosas, una la educación en la familia es importante porque la familia a través de los procesos de educación reivindican todo los procesos sociales, culturales y políticos de la comunidad y ese es la Genesis del porque la educación propia es fundamental para los nasas, porque frente a todo este apogeo de los medios los procesos educativos alternativos de la educación occidental de los procesos de socialización del pueblo nasa la educación propia le ha ofrecido las dinámicas o ha construido para continuar resistiendo frente a este tipo de trasgresiones tanto físicas, sociales, políticas, intelectuales, entonces la educación propia es el camino para el fortalecimiento cultural podríamos decir, la educación propia la que se encarga de mantener los saberes propios, de mantener los lazos familiares, de mantener el conocimiento de los mayores y de generar en cierta medida conciencia de resistencia frente a otros factores que amenazan todos los procesos sociales y culturales del pueblo nasa, esas son las dos cosas, primero se entiende como un proceso en esos aspectos, primero está la educación de la familia, de la escuela o el colegio, en el caso de la transformación de la educación propia atiende esas necesidades, pero también están otros procesos que realizamos nosotros fuera de la comunidad, para la adquisición de conocimiento, entonces la educación no desde lo familiar sino desde la escuela y del colegio es un proceso de construcción de resistencia, es un medio en que ellos han centrado su proceso de formación para resistir, y a partir de que es un proceso de resistencia establece una relevancia en los otros procesos educativos hay un interés por la pervivencia de los proceso culturales, sociales y las formas del saber de la comunidad y la forma del saber de los mayores, ahí cobra relevancia la educación propia, porque hay un proceso en la

educación propia que no es solo la generación de conocimiento sino lo que ellos dicen del saber ser y el saber hacer, eso lo encuentra en los aspectos teóricos externos pero que los mayores lo han venido manejando y segundo que la educación propia no está solo en el proceso discursivo sino que la educación propia está en el proceso práctico del aprendizaje todo lo que pones en el marco de la oralidad es porque lo vas a llevar a la práctica o a la reflexión y la agilización de conocimiento con ese proceso de resistencia cultural es relevante el proceso de educación propia que está en el saber ser y el saber hacer y no en el saber decir como lo dice la educación occidental por así decirlo.

8 46

Sabe usted si la educación propia hace parte del plan de vida. Hay que revisar varios aspectos el plan de vida de la propuesta metodológica del 75 de Álvaro Ulcué, el propósito del plan de vida empieza por ahí, por la educación de los mayores frente a estos nuevos contextos para así proyectarse a largo plazo con la construcción de la comunidad, si uno lo mira desde esa perspectiva de Álvaro, uno diría que la educación propia es parte del plan de vida en la medida que se enfoca hacia la construcción de ese plan de vida esa educación que habla de las realidades contextuales de la realidad de la comunidad de las problemáticas reales de la comunidad que afectan a la comunidad directamente por influencia externa, que Álvaro señala en 1975 a través de las construcciones desde el plan de vida del proyecto nasa y a través del proceso de alfabetización de los mayores es precisamente entender eso, entender las problemáticas que occidente nos ha traído entender esos problemas y proyectar hacia adelante para encontrarle solución obviamente encontrarle solución es aprender de los externos de un problema externo que ha llegado a la comunidad y no lo vamos a poder solventar sino lo entendemos en toda sus dimensiones, entonces el proceso de educación propia entra a jugar un papel importante dentro del plan de vida ya que lo conecta hacia fuera, es lo que permite el proceso de educación propia en plantearse nuevas preguntas para esas nuevas realidades propuestas de prospección, la educación propia hace parte del plan de vida en la medida que esa necesidad de construir ese plan de vida, sentarlo en algo realizable dejando estos otros procesos, dejando en claro que en el norte del Cauca hay más de 35 escuelas de formación y cada una de esas escuelas de formación hace énfasis en la construcción del plan de vida, ahí la educación propia ha jugado un papel importante si bien los proyectos de vida como se planteaban en el 75 de Álvaro y como se vinieron planteando a través de la consolidación del proyecto nasa, proyecto global, proyecto Páez, se enfocaron en eso, en unos proyectos educativos y era una necesidad de la comunidad y los proyectos se iniciaron en función de entender necesidades de la comunidad entonces hay que entender eso, la educación pasa por ser proyectos dentro del proceso de construcción a partir del 75 luego este proceso de auto educación de conocimiento de las necesidades de la comunidad de autorreconocimiento de las necesidades profundas hace que este proceso se proyecte mucho más allá ya no es proyecto global, ya no es proyecto nasa, sino plan de vida y en la medida que el plan de vida crece y en la medida que los procesos de educación se proyecten ya no se hacen dentro de un proyecto cuatrienal, ni en un proyecto socioeconómico ni político de la comunidad, sino en un proceso de educación continua desde la resistencia y para la auto pervivencia del pueblo nasa, los procesos de educación hacen parte de ese plan de vida y a construirse nuevos procesos que ya no son enfocados en la inmediatez coyuntural como se plantean en el 75 para atender necesidades puntuales y para proyectarse hacia las necesidades de la comunidad sino que entonces se proyectan más allá de necesidades del tiempo, estos proyectos se plantean a un tiempo de 40 y 50 años de vida, es decir que el proceso

educativo hace parte de ese plan de vida. De lo contrario ya no sería un proceso de adquisición de conocimiento en el caso de las personas que están en las universidades convencionales ni en el caso de los colegios o escuelas sino que ya es una necesidad más profunda mucho más amplia entonces ya solo no es estar en la universidad en el colegio o en la escuela, sino pensarse que se han plantado dentro del plan de vida unos proyectos a la larga que necesitan de una educación diferencial, de una propuesta distinta a la mera adquisición de conocimiento a la mera replica de información como lo hace la educación occidental de ahí ya hay un contenido que observar que la educación es propia y como se apropia el plan de vida o los planes de vida de la educación, y no es solamente desde lo cultural a través de los mayores sino de esos otros procesos que son funcionales a las necesidades de la comunidad, hay que revisar como el contexto de los nasas en los aspectos históricos de resistencia son muy pragmáticos adoptan muy fácilmente aquellos aspectos que solucionan los problemas que hay en la comunidad.

Usted que resalta más de la educación propia y cuál es el aporte que le hizo personalmente. Así como se resalta cositas de la educación propia, también ha habido algunas dificultades cuando yo hablo de educación propia podría referirme a la escuela de derecho de Cristóbal Secue a las escuelas del movimiento juvenil a los procesos del programa mujer a la escuela de la guardia, hay muchos procesos que se salen de lo que nosotros llamamos en términos académicos del entender de la educación propia, entonces hablar de la educación propia cuando vamos al CECIDC, Benjamín Dindicué, al Marden Betancur, hablamos de educación propia cuando vamos a esos colegios, o cuando vamos a las escuelitas, la educación propia tiene un componente en particular que ha sido el dialogo entre varios sectores, actores de la comunidad como lo queramos llamar, para mí ha sido muy particular esos escenarios de educación que tiene toda la vida, tú en un proceso de educación en un colegio vas a encontrar a los jóvenes que están cursando en la escuela o que están haciendo el bachillerato pero esas escuelas tienen un tejido integral muy complejo encontrar a los mayorcitos, aprendiendo a leer y a escribir, pero también encontrar a los niños escuchando a los mayores y encontrar a los jóvenes interactuando con los jóvenes y niños, en un mismo espacio de formación de autoformación y autoaprendizaje, para mí lo más importante y lo que más podría resaltar de la educación propia, es que es integral porque incluye a todos los de la comunidad, un ejemplo claro de un proceso educativo es la participación masiva de la asamblea, ahí van todos y no hay un estatus social, reconocimiento tampoco hay un proceso de aprendizaje previo para entrar a discutir con la asamblea, sino que el saber de la comunidad y la formación del saber de la familia, llegamos con unos insumos claros a la comunidad, el dialogo y la interacción pasan por todas las etapas de la edad del proceso de vida porque están los niños, los mayores los jóvenes, no hay lo que occidente ha construido el tema del género ya que los roles se reparten equitativamente aunque esto también representa dificultades por las nuevas costumbres las influencia de nuevas prácticas influenciadas desde afuera lo más clásico de la asamblea es la distribución de funciones equitativa e igual para todos esa es algo de resaltar en la educación propia, porque no se separa entre jóvenes niños, mujeres porque todos están dentro del mismo núcleo de aprendizaje, en la medida que están dentro de este núcleo familiar se brinda herramientas para entenderse a sí mismo y eso es de resaltar en los procesos de educación propia, porque no te separa jóvenes niños adultos, mujeres y que todo están en un mismo núcleo de aprendizaje, en esta medida se brindan herramientas para entenderse a sí mismo es de resaltar los procesos de educación propia que va más allá de la institucionalidad del colegio. En que aportes me ha hecho personalmente, dentro de esos procesos de educación

propia uno pasa por diversos espacios entre ellos las escuelas del movimiento juvenil, fue como un proceso de acercamiento hacia formas externas de conocimiento, ese fue el primer enlace, porque tenía una crítica que aun la sigo sosteniendo frente a la forma como se enseña en el colegio y la escuela, como se forma como se genera conocimiento en occidente, que aun la sostengo y que la sigo retroalimentando entonces la (ETAJ) escuela de animadores juveniles, fue ese primer momento en empezar a reflexionar sobre conocimiento y acercamiento de lo que estaba pasando en el territorio, dentro de las escuelas y colegios dentro de la comunidad dentro de la formación de los jóvenes y niños, y frente a las problemáticas más grandes del territorio, la escuela de la guardia, y la escuela del programa mujer fueron los escenarios de educación que fueron muy importantes y que nos acercaron a las realidades más amplias que nos pondría problemáticas del territorio, y entender esas funcionalidades del territorio de la comunidad a partir de esas escuelas fueron los aportes que han sido valiosos, luego ya cosas puntuales, la escuela de comunicación la escuela de derecho Cristóbal Secue, la escuela mujer y territorio que era la escuela de economía del programa mujer, y la escuela de gestión del riesgo que era la del tejido de la vida, en conjunto con la de la guardia, han aportado cosas muy bonitas en el aspecto de generar nuevo conocimiento y de adoptar conocimiento dentro de la comunidad, en lo personal de graduarme de tres escuelas

Segunda parte: Se desarrollará teniendo en cuenta sobre las experiencias de vida dentro de la universidad convencional.

1. ¿Qué políticas institucionales de la UdeA incluyen el conocimiento ancestral?- como política institucional todavía falta mucho por la experiencia que hemos tenido en estos cuatro años que hemos tenido entre enseñanza y aprendizaje en el marco instruccional, es un poco complejo todavía en hacer una afirmación como dicen los mayores es un tiempo muy viche a pesar hay pelaos que vienen del 96 en distintas universidades, tratando de incluir este proceso propio dentro de las políticas institucionales de la universidad para que estos también ayuden al fortalecimiento y conservación de los procesos identitarios culturales de las comunidades, aún estamos viches en eso, hay que ver desde que se empezaron a implementar los cabildos universitarios, creo que se crean referentes desde la comunidad para atender a esas necesidades de los estudiantes indígenas desde la comunidad, eso empieza más o menos en el 96, pero que todavía es muy complejo de hablar de una política institucional dentro de las universidades públicas incluyan el conocimiento ancestral, porque, primero porque ha habido una *Folclorización* del saber, entonces se mete el saber de las comunidades dentro de ese marco de lo popular, muchas veces alejado de la realidad, entonces es folclórico, es visible es un poco pintoresco entonces es el bochazo de la vinculación y la inclusión diferencial de estas comunidades, se trata de tomar esos elementos pero realmente en este último plan institucional y plan de desarrollo institucional es que se enfoca, se sienta algunas en el papel algunas propuestas de la realidad que viene sufriendo ese conocimiento de las comunidades es ese desprestigio frente a la jerarquía de ese conocimiento establecido ahí hay una discusión muy largo todavía para abordar, que se ha hecho dentro de la universidad de Antioquia, el desarrollo de los cursos de pensamiento indígena es una propuesta que viene caminando desde hace ratos, el desarrollo de curso de lenguas nativas en el marco de la celebración día internacional de las lenguas nativas, se empezó a construir una propuesta que a la final se incluyó en lo instruccional para enseñar lenguas nativas pero hay que tener en cuenta que esto es una propuesta de la universidad como forma alterna, un acuerdo político de voluntad no está dentro del marco de

las políticas de la universidad, enseñar lenguas nativas por ejemplo esta como en multilingües enseñar inglés francés, no está dentro de estas mismas dinámicas de formación porque es un proceso de autoaprendizaje y de aprendizaje que se han puesto muchas voluntades de los que participan de los que quiere aprender, voluntades de los que enseñan y la institución solamente brindando un espacio económico y un espacio físico, ahí estamos muy lejos de lo que sería un proceso de aprendizaje y de generación de conocimiento en cuanto a las lenguas nativas, si bien nos dan unas posibilidades estamos muy lejos de ejecutar esto de la realidad académica, lo del curso de pensamiento va por esa misma circunstancia, habría que mirar más dentro de la inclusión de los sujetos, pero de una inclusión de los sujetos no para fortalecer ese conocimiento sino una inclusión de los sujetos para volverlos medios y mecanismo de difusión de ese conocimiento de occidente dentro de las comunidades indígenas, entonces está el acuerdo de admisiones de vincular a estudiantes indígenas por carrera ya sea indígenas afros o con discapacidad que le dan una prebenda pero es vinculación de los sujetos no del conocimiento la condición del sujeto indígena, del sujeto afro y la del sujeto con discapacidad, dentro del conocimiento de occidente por apropiarse de ese conocimiento sino para volverlo un medio de difusión de occidente, ahí no hay un proceso real dentro de ese proceso institucionalizado, en ese más real, tangible no hay una inclusión del conocimiento, otro proceso que es muy bonito y que ha llevado de muchos años pero que al mismo tiempo hace parte de procesos de voluntades y es ese proceso de la licenciatura de la facultad de educación de madre tierra, pero aquí si hay un proceso bastante largo que el proceso nos ha tratado de arrimar al espacio y de los compañeros que participan de este espacio pero este espacio también se ha enfocado en un fortalecimiento de los saberes propios de las comunidades y el vínculo de la universidad en caso particular es certificar a los sujetos y la universidad, está haciendo un proceso de avalar ese conocimiento en una certificación de los sujetos entonces por eso hay todo un proceso metódico en la licenciatura, para acompañar este tipo de conocimiento de la licenciatura de procesos pedagógicos dentro de las comunidades, ese reconocimiento y fortalecimiento dentro conocimiento que hay dentro de las comunidades pero dentro solamente del núcleo de esos personajes, que quiere decir eso, que en la facultad como regla general que tiene dentro de la licenciatura solo se oferta a personas de territorio que tienen unos insumos desde las comunidades en términos de enseñanza investigación y distintos conocimientos que hay dentro de la comunidad y la universidad a través de la licenciatura o la licenciatura a través de la universidad avalada por la universidad, no por la ilusión de estos conocimiento sino que hay una apropiación de los sujetos que están en estos espacios por ser actores de conocimiento, esos son como los factores tangibles que uno podría decir el marco institucional son visibles o son realidad pero no todos apuntan hacia eso y no que las personas y sujetos que viene de la comunidad a desarrollar y a enseñar como se hacen los procesos en la comunidad tengan un total reconocimiento, está bien la inclusión, la *avalación [sic]* es un proceso muy bonito que se ha permitido el conocimiento de diversas comunidades porque hay que entender que estas dinámicas de realizar en las universidades pero que las realizan diferentes actores de diferentes territorios de distintos pueblos al interactuar y compartir su conocimiento y su saber aquí hay más una apropiación de conocimiento que es lo que nosotros deberíamos pelear más desde la academia hay que provocar una fractura en esta estructura academicista que haya un reconocimiento de ese conocimiento de la comunidad y no del saber popular no del saber que es común en la comunidad sino del conocimiento que se produce dentro de la comunidad, así como en las ciencias occidentales se tiene que diferir lo que es

conocimiento y ciencia y saber popular o saber, en la comunidad también hay un saber y un conocimiento por eso los mayores hablan del saber hacer y del saber ser ahí hay una lucha por ese reconocimiento y eso todavía falta dentro de las políticas institucionales de las universidades de la universidad de Antioquia donde nosotros somos actores activos sino dentro de los otros escenarios académicos de las universidades sino dentro de los otros espacios del conocimiento 40.00

¿Qué propondría para que se incluya el conocimiento propio en la universidad? hay una dificultad en el reconocimiento del saber ser y el saber hacer dentro de la comunidad frente a de lo que occidente ha llamado saber ciencia aquí hay un conflicto que es de problema estructural y que muchos han propuesto dentro de esa educación diferencial, le han puesto nombres de acuerdo a su comunidad pero esto no es una cuestión de lenguaje, entonces han puesto que una de las propuestas es la del profesor Vladimir Betancur, también está cerca la propuesta que hace la red a través del semillero de investigación *wet wet fxincxeñi* pero todas se enfocan en encontrar un camino para dar a conocer este proceso entre otros actores, al encontrar un método, pero no nos hemos alejado de esa condición del método y el proceso de investigación en ese proceso del saber hacer y tampoco creo que sea sano alejarse, unas de las premisas que mencionaba Álvaro Ulcué en ese proceso de aprendizaje de los lenguajes de los mayores y la poca documentación que se ha recogido de él, que también no la deja este *Mayor Misak* y Álvaro decía extraído de su proceso de educación es que para poder hacer frente a un sistema, para poder proponer algo a un sistema en este caso la estructura de conocimiento en este caso la estructura de la universidad era necesario conocerla para poder construir esos procesos que hay instaurados y reconstruir nuevos procesos, hay que conocer aquí lo que nosotros tenemos que proponernos a la institución, proponer nosotros como sujetos de conocimiento, profundizar en esos aspectos teóricos que tiene occidente que ha tomado occidente revisarlos muy bien, conocerlos, aprenderlos, pero hay que tener muy claro lo que decía el mayor *Misak*, hay que aprender muy bien lo propio para aprender críticamente lo externo, no a la universidad sino a los discursos de conocimiento que vamos hacer nosotros para poner el conocimiento frente al conocimiento de occidente de una forma crítica y concreta, en que aspectos, en los que la academia dice, primero tenemos que crear esos metódicos para exponer el conocimiento y hay que tener ciertas prebendas, hay que tener cierta prevención, que el acceso al conocimiento propio si bien puede tener una aceptación desde occidente y una aceptación a los procesos de la universidad puede generar riesgos para la comunidad aquí tenemos que mirar frente a ese discurso que nos ha puesto la universidad no frente a la institución sino frente al conocimiento frente a las estructuras de conocimiento, como vamos hacer para sostener nuestro conocimiento al construir métodos y procesos para construir ese conocimiento por ejemplo ahorita estamos muy felices hablando folclóricamente que la oralidad son los mayores de conocimiento pero no estamos haciendo nada para seguir conservando esos procesos, entonces se nos muere un mayor como han venido sucediendo que la estructura actualidad no lo analiza y se nos va un montón de sabiduría y conocimiento de la comunidad porque nosotros todavía no hemos creado procesos conservar ese conocimiento más allá de la oralidad y la memoria, cosas que nos van sacando de la pregunta que sería bueno analizar desde la autoprotección ha sido la memoria de los mayores y oralidad, antes se tenía recelo a la oralidad ahora se están dando cuenta que desde lo académico y es que se dieron cuenta que la única manera de acceder a ese conocimiento y que los mayores han cuidado con recelo es a través de la oralidad y que están proponiendo diferentes cosas de la oralidad, nosotros no hemos quedado en cómo cuidar o proteger ese conocimiento que va mucho más allá de la

oralidad que van perdiendo facultades de la memoria , hemos estado perdiendo capacidad lingüística del idioma, entonces hay mucho conocimiento que se está perdiendo, pero no nos hemos pensando en conjunto como preservar este conocimiento, pues ahí hay un reto de proponerle a la universidad, pero proponerlo nosotros como gestores de conocimiento, ahora sí que le propondríamos a la universidad, se le ha propuesto la inclusión de las personas, que vincule estudiantes, para que indígenas o personas de grupos étnicos para acercar a la comunidad al conocimiento de occidente, que hay que proponer dentro de este proceso, la investigación la formación en investigación, para que estos procesos no sean afectados por el sincretismo del conocimiento, para que hayan investigadores conscientes de que hay una realidad distinta para investigar y de que hay una sociedad distinta que investigar de occidente, porque lo digo desde mi perspectiva como investigador académico o como estudiante universitario la universidad nos da unos elementos de investigación no se si has revisado tu pensum de investigación pero el proceso metódico del departamento al que yo pertenezco, el método, teoría e investigación es el 6% de como investigar teorías de investigación, métodos de investigación, elaboración de procesos de investigación es el 6% de todo el currículo, eso quiere decir que el 94% la que nosotros recibimos está influenciada por corrientes ideológicas externas, que quiere decir nosotros entramos a investigar a la comunidad ya con unas corrientes ideológicas externas, el conocimiento esta por la ideología son cosas que están por la ciencia si tu revisas consistentemente toda la realidad académica, están formando ideológicamente para luego formante académicamente e ideológica para la investigación, ahí hay una posibilidad, tendríamos que decirle a la universidad necesitamos que los procesos de metodología sean mucho más profundos para que haya una revisión crítica de las enseñanzas que se hace en la universidad y que se los estudiantes que después de hacen investigadores, a mí me parece de manera personal que es muy bajo, hay un mundo de información exógeno que son procesos metodológicos muy mediocres, eso habría que proponérselo a la universidad, profundizar más en esos aspectos metodológicos investigación y formación y hay que decirselo a la universidad para entrar a investigar a las comunidades mayor concientización de los investigadores. Otra cosa que podríamos proponerle a la universidad que haya una difusión del conocimiento, también habríamos que revisar nosotros que tipo de conocimiento es que vamos a permitir que se difunda, pongo un ejemplo de Jámbalo; Rapaport, ese proceso se hizo y no se difunde, si se difunde pero tienes que pagar 35E y que no es accesible en América latina sino en Europa, esa son alguna de las cosas que nos tenemos que cuidar en la difusión del conocimiento y es exigirle a la universidad aunque no es la universidad sino exigirle a la estructura del estado protección para ese conocimiento, como es posible que se haga un saqueo de todo conocimiento que pertenece al pueblo nasa pero que también pertenece al estado, pero que el estado no se preocupe por eso, las garantías jurídicas para la protección del conocimiento es otra forma que le podemos proponer a la universidad, en concreto garantías jurídicas para difusión del conocimiento que le corresponde a la universidad como institución y al estado, un proceso de investigación consciente más profunda de las personas que hacen investigación en las universidades, aunque la mayoría lo hace es por graduarse, pero también podríamos proponerle a la universidad la vinculación de las lenguas nativas nos como un proceso constante, con créditos, donde el estudiante aprenda, se le de créditos, pero también con una valoración, la que tiene ahorita la universidad es esa valoración crediticia del pènsum entonces seria exigir la presentación de esos cursos.

¿Qué limitaciones y posibilidades tienen tanto la educación propia como la educación?

Primero las limitaciones de la educación propia es la concertación de los procesos de enseñanza aprendizaje, alguien accedía a todo el cumulo de la familia que tenía 3 mayores, el dialogo continuo todos los días el habla continua el acercarse todos los días al trabajo, las formas de hacer en discutir las formas del hacer, de hablar todos los días con el nieto con el hijo, porque la educación propia viene de familia en los términos tradicionales pero en los términos de la comunidad también viene del dialogo con la minga, viene del dialogo con los escenarios comunitarios, que dificultades tiene la educación en estos aspectos, ya no hablamos con los viejos, ahorita los procesos que se hacen a través de las asambleas no son continuos, hay unas asambleas cada 6 meses y si estamos de abunas cada tres meses, es una limitación de aprendizaje, otra limitación es un conocimiento para enfrentar la que no nos hemos puesto pensar cómo enfrentar las amenazas que vienen de afuera entonces en esa medida surgen las posibilidades, que podemos hacer frente a las posibilidades de la educación propia, plantearnos procesos más continuos unas de las dificultades que nos atañen es para la financiación de los escenarios, la educación académica que vos estas planteando es eso generar espacios de formación más continua, experiencias las hay, hay tenemos formación continua en los espacios de formación propia eso que quiere decir que la formación presente no nos permite, hay que tener una disciplina muy continua para ir a sentarse con los mayores desde el hacer y el saber hay una dificultad en la trasmisión de ese conocimiento, esa dificultad se convierte en la construcción, hay que construir un proceso así como están las otras escuelas hay que construir un proceso que nos permitan acercarnos a ese saber ser pero también a ese saber hacer, hay esta la propuesta latente hay que crear un medio unas formas en las que nos podamos acercarnos a esos medios y nosotros que somos académicos revisarnos críticamente, entonces ese es una limitación, la otra limitación que te había mencionado, más limitaciones de la educación propia, dentro de los aspectos comunitarios, no quería pero toca tocar esos temas de la comunidad hay muchas dificultades entre el orden administrativo de la comunidad y es porque nos hemos centrado en que educación propia es administrar los recursos de educación, es un grave problema que tenemos en la comunidad tenemos que solventar eso que la administración de la educación y que es la construcción de la educación propia, nos crea espacios de generar y financiar los espacios de educación propia, logramos discernir en la comunidad y logramos hacer entender a la comunidad a las personas que han asumido las administraciones y es hacerles entender que hay un proceso de administración y que hay otro proceso de la construcción de la educación propia, porque tendríamos que llegar a construir procesos de educación propia pero también tendríamos que vincular a los jóvenes en la escuela y en los procesos de la comunidad para que se conozca muy bien los espacios antes de llegar a lo exógeno, eso son cosas muy internas que hay dentro de la comunidad, que pasa con esto llamémoslo así se ha gestado una cultura de la pereza, entonces buscamos el camino más corto para una estabilidad económica, la única forma de construir estos espacios generando por la comunidad y que haya un amor por el saber, aquí los pelaos no tiene ese amor por el saber de la comunidad para que este amor les evite coger el camino más corto entonces, hay que pasar por el colegio y si quieren acceder a la educación y también hay otra dificultad en la educación propia, hablando de este tema de la educación superior y es que no nos ha permitido pensarnos el tema del escalafón mucho más amplio del conocimiento, el caso de las universidades propias que están haciendo un esfuerzo grandísimo en los diferentes procesos pero que aún están viches como dicen los mayores, hay muchas dificultades, pero también este proceso en el marco del autorreconocimiento del reconocimiento, primero tenemos que sacar ese tabú de que ese saber

de la comunidad no es saber, de que el conocimiento de la comunidad no es conocimiento dirimir en la comunidad de lo que es saber y lo que es conocimiento establecer como esta ese conocimiento en la comunidad para luego plantearlo dentro de un aspecto más amplio, hemos creado una cultura bastante perezosa últimamente y ya no queremos dedicar un tiempo para la construcción de conocimiento en la comunidad, esa es otra de las dificultades. Que dificultades, la educación convencional está construida bajo unas jerarquías que se reconoce la institución dentro de ese conocimiento y no permite estas otras formas de conocimiento dentro de lo que es la educación convencional, tenemos que a lo que hoy es la educación convencional pero la educación convencional está en otros tipos de jerarquía, esa es la primera dificultad que nos enfrentamos, que otra dificultad en la educación convencional en que a los procesos de la comunidad la educación convencional está formando sujetos individuales yo creo que el sujeto mejor elaborado del sistema occidental es el sujeto académico es el estudiante universitario el estudiante de maestría el de doctorado, el sistema occidental le da una serie de herramientas y una serie de conocimiento para que se centre como sujeto auto individuo y culturalmente no está bien dentro de nuestros conceptos, tal vez para occidente sean pertinentes en nuestra no son pertinentes, para el nasa no está bien el individualismo para que construyan comunidad te enseña para que construyas como individuo y es otra dificultad frente a nosotros, entonces esta la generación de conocimiento y la formación es una construcción crítica, una ola de alguna personas que han sido críticos pero que aún falta mucho para que occidente acepte y le dé una forma de conocimiento occidental que se desprende de esta misma dinámica y es que hay una formación laboral, lo que muchos señalan una educación para el trabajo occidental o educación occidental, siempre te está enseñando como ser un buen trabajador como investigar para que te paguen bien, como investigar para que te paguen la investigación como generar investigación para devengar recursos porque ya no es un amor al conocimiento, el conocimiento como una necesidad, volvimos el conocimiento no una necesidad como construcción social, como construcción cultural, sino una construcción de necesidad económica en la universidad, el problema que tenemos actualmente la virtualización del conocimiento por ejemplo ahorita ya es conocimiento no lo que podas construir sino lo que podas montar en una plataforma virtual esos percances también los estás viendo en tu universidad y en esa medida está la calidad de la educación, hay una dificultad para las persona que vienen de comunidad desde el aprendizaje a través de la escucha, la virtualización de la educación, los problemas de nosotros es que venimos de interacciones sumamente importante a pasar a procesos de contenidos en grafico en la presencia en alguien que está más cerca de ese conocimiento más relevante y eso se convierte en un problema para nosotros, pero también se convierte en un problema para la educación convencional en la medida que ya no es relevante el sujeto que enseña o el sujeto que comparte conocimiento sino que es más relevante por el medio en que se imparte. Posibilidades que nos da la educación convencional, tenemos que acercarnos a este conocimiento exógeno que hay y la universidad en la educación occidental es la que nos permite hacer eso, hay métodos en la comunidad sí, hay métodos procesos del saber ser del saber hacer y los procesos de enseñanza pero como nosotros ya nos hemos educado del colegio quizá desde el escuela, porque la escuela es algo que ha influenciado mucho a la comunidad es de una mentalidad exógena, que nos permite occidente revisar esa misma mentalidad a esos métodos, esas formas de investigar ese conocimiento que fuera más crítico para nosotros que nos permite revisar esos métodos que si fuera más amplio seria muchos mejor para nosotros que nos permite revisarnos, nos permite conocer como está estructurado ese conocimiento

y esa forma de adquirir información de lo que es educación en occidente, la educación exógena la educación de occidente entonces cuando nos acercamos a estas formas de conocimiento revisamos críticamente, cuando no nos encontramos en ella entramos a una etapa de autorreconocimiento yo creo que esa es una de las posibilidades que nos brinda occidente a pesar de que sea una conocimiento exógeno y que sea una serie de cosas exógenas nos hace la pregunta por el que somos, por el deber ser para que estamos aquí, hay un camino fácil, lo que yo mencionaba sobre la cultura de la pereza la universidad nos muestra un camino fácil hacia los caminos de enseñanza aprendizaje y podemos revisarlos y podemos construir marcos comparativos para hacerle frente a lo anterior, para a través de esos marcos comparativos que hace la universidad demostrarle a la estructura del conocimiento instaurada que hay otras formas de saber, en estas dinámicas conflictivas que se han presentado últimamente en la universidad nos permiten las personas de afuera conocer las forma de afuera es sumamente importante para poder defender los procesos propios y culturales, entonces es algo que no me ha puesto a leer como lo requiere occidente pero que me he pensado últimamente los diversos procesos de información y las diversas formas y de una cita que leía por ahí ya se me olvido será de *Jarari* uno de los pensadores de occidente, él dice el que no tenga educación o que no tenga cultura quien no tenga arte tenga cultura, que tenga cultura arte y religión entonces cuando el revisaba esto en educación occidental lo hace entender a uno que hay un conflicto social y cultural por pervivir y la educación es el arma, estamos en un guerra social y cultural lo que hemos llamado sociedad de occidente la más grande la más extendida es una mezcolanza que intenta buscar la universalización pero no la universalización del conocimiento sino de lo que ellos han instaurado de las otras sociedades, entonces la educación impuesta hacia las otras sociedades la cultura impuesta sobre otras culturas y el arte, la religió impuesta hacia otras culturas y conocer esto nos permite a nosotros que se han venido planteando la educación que procesos vamos nosotros a implementar para defender los procesos de conocimiento de cultura y de sociedad que tenemos nosotros, hay que defender esos principios y valores culturales que nos hacen ser distintos pero nos distintos sino distintos en la medida que queremos reconocernos y reconocer al otro en su espacio y la educación occidental nos permite revisar esos procesos por los cuales hemos pasado y construir, porque aquí si debemos construir procesos que nos permitan ver esos principios y valores de la comunidad nasa, que aplicaría para que los que se están pensando la educación en comunidades propias en otros lados yo lo hablo de los nasa, tenemos que buscar la forma de como el conocimiento es la herramienta que nos permite pervivir en el tiempo si los hablamos de ciclos de la Gaitana, si hablamos de Benjamín Dindicué si hablamos de Álvaro Ulcué, si hablaos de diversos pensadores en algún momento lo mencionábamos sobre el conflicto directo, luego de la consolidación de los territorios, luego la tierra como elemento cultural, luego el idioma como elemento de pervivencia y ante de occidente estos procesos nos dejan enseñanzas muy grandes como comunidad pero también nos dejan las debilidades que tienen y creo que ahorita la herramienta de occidente es la educación, nosotros también tenemos que construir herramienta de educación que nos permitan lidiar esas problemáticas de occidente ese conocimiento nos posibilita conociendo esas sociedades occidental o la universidad.