



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**Recorrer de nuevo el camino de los procesos de transformación en
la Universidad de Antioquia con comunidades de diverso origen étnico:
el tránsito de lo monocultural hacia procesos interculturales**

Trabajo de investigación presentado para optar al título de

Magister en Educación-Línea Pedagogía Social

JOSÉ A. ESCOBAR ZULUAGA

Asesor

GERARDO MONTOYA DE LA CRUZ

Magister en Educación-Candidato a Doctor en Educación

Medellín

2016



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Fotografía 1. Árbol jardineras Universidad de Antioquia, sede central



Fotografía 1. Árbol jardineras Universidad de Antioquia sede central-Medellín (Antioquia).
Elaborada por Universidad de Antioquia.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS.....	6
LISTA DE ILUSTRACIONES	7
LISTA DE ANEXOS	9
Capítulo I	10
1. Planteamiento del problema	10
1.2 Introducción	10
1.3 Tema	14
1.4 Objeto de estudio.....	14
1.5 Pregunta de investigación.....	14
1.6 Objetivo general.....	15
1.7 Objetivos específicos.....	15
1.8 Justificación.....	15
Capítulo II.....	20
2. Estado del arte.....	20
2.1 Educación universitaria intercultural.....	23
2.2 Procesos formativos interculturales (docentes y estudiantes).....	25
2.3 Sociopolítica e interculturalidad.....	28
2.4 Educación inicial intercultural.....	30
2.5 Investigaciones autóctonas contrahegemónicas.....	31
2.6 Procesos investigativos.....	32
Capítulo III.....	36
3. Los plurireferentes teóricos	36
3.1 Sobre la interculturalidad	36
3.1.1 Tipologías de la interculturalidad según Walsh (2009).	36
3.2 La filosofía intercultural (Fornet-Betancourt, 2006)	38
3.2.1 La universidad en la filosofía intercultural	40
3.2.2 Multiculturalidad e interculturalidad en Fornet-Betancourt (2006).....	42
3.3 Interculturalidad y comunicación intercultural (Mato, 2010)	43
3.3.1 Interculturalidad e interculturalismo (Mato, 2010).....	44
3.3.2 Interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad (Mato, 2010)	45
3.4 Interculturalidad, multiculturalidad y diversidad cultural (Dietz, 2012).....	48
3.5 Sobre la monoculturalidad	54
3.6 Sobre el eurocentrismo.....	58



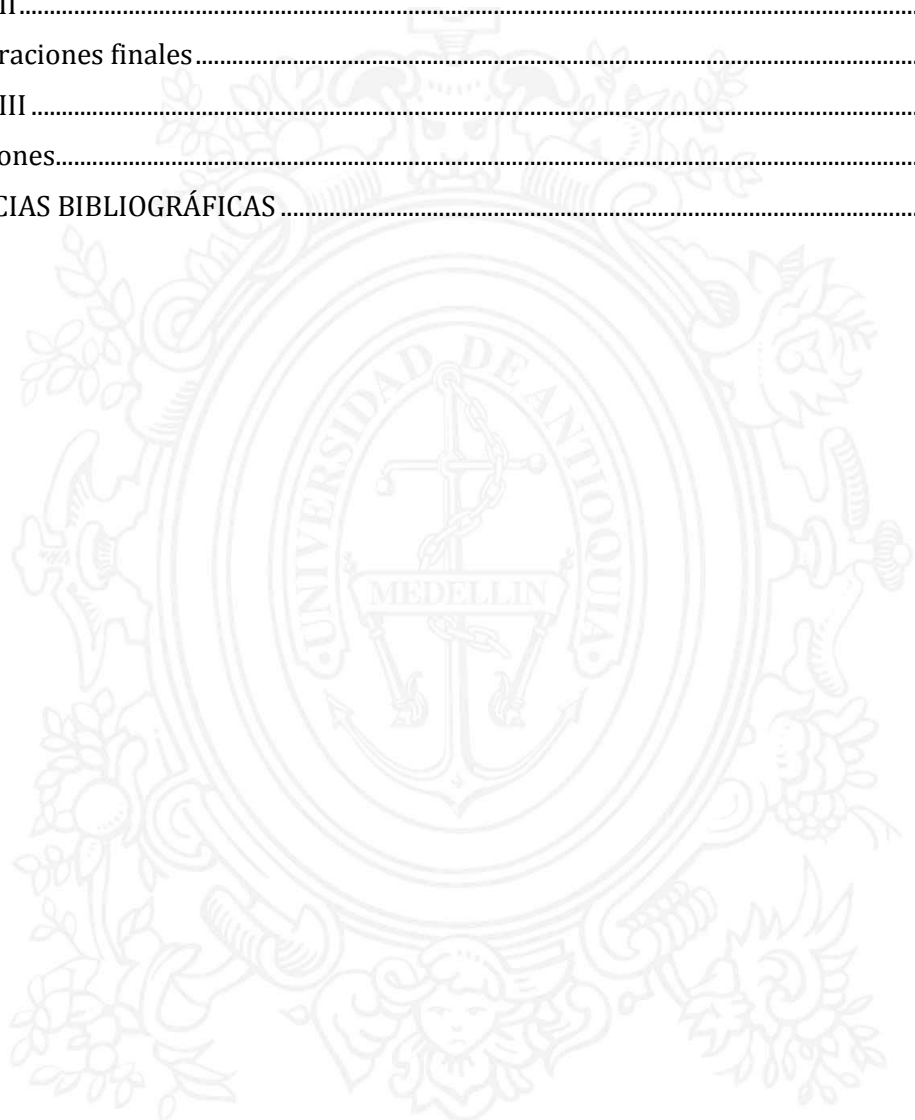
3.7 La educación propia	60
3.8 Pedagogías críticas del sur, pedagogía social y crisis de la educación universitaria.....	64
3.9 La crisis de la universidad colombiana.....	68
3.10 La universidad trasplantada y sus modelos.....	70
3.10.1 Sobre las reformas universitarias y el Informe Atcon.....	73
Capítulo IV	78
4. Metodología.....	78
4.1 Miradas para la complejización del mundo	78
4.2 Los visionarios pasos caminados.....	81
4.3 Otros métodos, otras lógicas.....	84
4.4 El encuentro recíproco entre hermanos.....	85
4.5 ¿Y hacia dónde dar el primer paso?	87
4.6 El contexto.....	91
4.6.1 Indígenas	93
4.6.2 Afrodescendientes	95
4.7 Sobre la Universidad de Antioquia (UdeA).....	97
4.8 Algunas estadísticas útiles.....	100
4.9 Conversación recíproca entre hermanos.....	102
4.10 Desvendar los hechos y representar las voces	104
4.11 Plan de análisis e interpretación	105
Capítulo V	114
5. Resultados.....	114
5.1 Elementos monoculturales.....	114
5.1.1 Elementos monoculturales sociopolíticos.....	115
5.2 Elementos interculturales.....	142
5.2.2 Elementos interculturales en la salud.....	145
5.2.3 Elementos interculturales en la investigación.....	146
5.2.4 Elementos interculturales en lo formativo/académico	148
5.2.5 El concepto de interculturalidad en la UdeA	152
5.3 Procesos de transformación	156
5.3.1 Transformación de los procesos formativos e investigativos.....	157
5.3.2 Transformación administrativa.....	170
5.3.3 Transformación socio-política.....	171
Capítulo VI	175



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

6. Discusión	175
Capítulo VII.....	188
7. Consideraciones finales.....	188
Capítulo VIII	192
8. Indicaciones.....	192
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	199



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Ranking 2015 scimago: top 10 universidades colombia.....	99
tabla 2. Ejemplo unidad de análisis	107
tabla 3. Codificación resultante por cruce de categorías	108
tabla 4. Indicadores o códigos perceptibles	109
tabla 5. Ejemplo de codificación abierta	110
tabla 6. Ejemplo de codificación axial.....	112
tabla 7. Ejemplo memos teóricos	112



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

LISTA DE ILUSTRACIONES

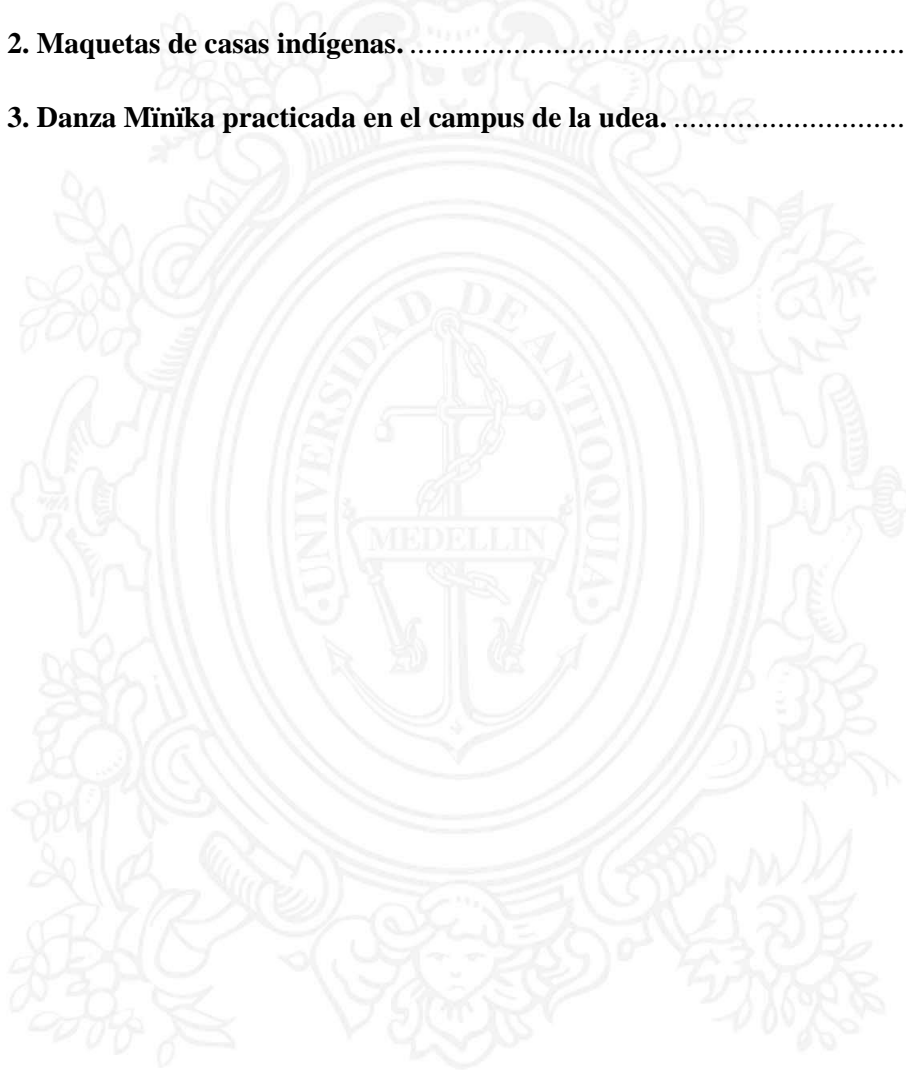
Ilustración 1. Distribución espacial población indígena de medellín	94
Ilustración 2. Participación de indígenas, respecto de la población total departamental.....	95
Ilustración 3. Participación de afrocolombianos, respecto a la población departamental.	97
Ilustración 4. Áreas y grupos de investigación de la udea	99
Ilustración 5. Estudiantes matriculados por sedes en la udea	100
Ilustración 6. Indígenas estudiantes matriculados por sede.	101
Ilustración 7. Afrocolombianos estudiantes matriculados por sede.....	101
Ilustración 8. Elementos monoculturales	114
Ilustración 9. Elementos interculturales.	143
Ilustración 10. Procesos de transformación.	157

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1. Árbol jardineras universidad de antioquia, sede central.	2
Fotografía 2. Maquetas de casas indígenas.	160
Fotografía 3. Danza Minika practicada en el campus de la udea.	161



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Estado del arte por ubicación geográfica.	213
Anexo 2. Protocolo entrevistas.	230



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

**Recorrer de nuevo el camino de los procesos de transformación
en la Universidad de Antioquia con comunidades de diverso origen étnico:
el tránsito de lo monocultural hacia procesos interculturales**

Capítulo I

1. Planteamiento del problema

1.2 Introducción

*“La madre tierra para nosotros es un ser vivo;
respira, tiene sabiduría y orden.
nosotros los seres humanos somos desordenados
y la naturaleza nos enseña a ordenarnos, por eso es sabia”.*

Reflexión hecha por Milton Santacruz, indígena Tule,

El 27 de abril de 2015 a las 4:15 p.m.

Habitamos un mundo unificado, un mundo monocultural. Un contexto en donde la globalización hegemónica amplía la amenaza de nuestras libertades. Una sociedad en la cual el tsunami del consumismo y el pensamiento eurocéntrico han venido imponiendo su hegemonía. Una globalización que ejerce la violencia epistémica en la escuela, al negar otras lógicas y otros paradigmas emergentes, en donde existe un universo (único), desconociendo el pluriverso (otros mundos posibles) desde la cosmogonía de las comunidades de “diverso origen étnico” (Sinigüí Ramírez, 2007). La necesidad que tienen estas comunidades de formar parte de la población occidental en general, y de los procesos educativos, de adoptar otras lenguas, otras religiones, otras formas de vivir en el planeta, en particular, son ejemplos de la unificación del mundo desde los vestigios de la modernidad imponiendo un canon eurocéntrico que avasalla su cosmogonía, lo que impide la construcción del saber con base



en procesos interculturales, para derrotar la concepción monocultural de la vida y el conocimiento y darle cabida a otras lógicas epistémicas en la educación universitaria, y así comprender el mundo de otra manera.

Para entender el mundo de otra manera, hay que entender la diferencia que existe por ejemplo entre la concepción de la tierra desde la cosmogonía ancestral y la cosmovisión de la cultura occidental. En este sentido, para nosotros los occidentales, la tierra es concebida como una mercancía, un objeto, no un ser vivo; es decir, se continúa con la visión de la modernidad en donde el hombre es el centro del universo que domina a las especies, (pensamiento cartesiano). Otra es la maravillosa conexión que pervive entre las comunidades ancestrales y la madre tierra. Esta es una relación milenaria que se ha tejido a partir del entendimiento de que, por ejemplo, somos hermanos de los animales y que la tierra se muestra en nuestro cuerpo por la increíble similitud entre órganos como nuestros pulmones y riñones con nuestros hermanos árboles. Esta conexión entre las comunidades milenarias con la madre tierra, se ha mantenido en algunos casos casi intacta, gracias a sus historias de origen narradas en actividades ancestrales que en algunas comunidades no se han dejado permear por el pensamiento eurocéntrico, y que otras lamentablemente han venido desapareciendo por la hegemonización de su pensamiento.

La pérdida de esta conexión entre occidente y la tierra, obedece en algunos casos a que los niños son formados en la escuela bajo la visión capitalista de la ciencia y la tecnología en donde no se escapan las escuelas con políticas etnoeducativas; es decir que no existe una conexión entre el hombre y la naturaleza sino

“[...] una particular conexión entre la educación científica, la globalización económica, el aumento de la producción y la expansión ilimitada - que atemoriza la libertad del bienestar

espiritual de las sociedades particulares y el futuro del planeta” (Hodson, 2003, p. 645) (traducción propia).

La unión de las multinacionales de los alimentos, de la energía, de los cosméticos y los productos farmacéuticos, entre otras, con los gobiernos mundiales, son una clara evidencia de cómo las decisiones políticas de occidente están sustentadas en un orden capitalista e individualista, negando otras lógicas de pensamiento. Redimensionar los currículos para que sean tenidas en cuenta otras lógicas de pensamiento en la escuela y así los niños logren formarse como sujetos políticos capaces de cuestionarse sobre el mundo, debe ser una premisa de la educación mundial. La tierra cada vez está más enferma y el hombre sigue indolente. El cuidado por el otro, por la naturaleza, por los procesos educativos, son valores que se podrán alcanzar desde la formación de nuevas generaciones para que se conviertan en sujetos políticos; es decir, personas que sean capaces de cuestionar la forma en que occidente construye al mundo y el saber buscando su transformación. Según Boff (2002, p. 12) “Para cuidar del Planeta, todos tenemos que pasar por una alfabetización ecológica y revisar nuestros hábitos de consumo. Hay que desarrollar una ética del cuidado.”

La falta de la ética del cuidado se evidencia en el abandono paulatino de las lenguas aborígenes. Por ejemplo en la hegemonización de la lengua castellana sobre las lenguas nativas por un lado, y por otro en la violencia epistémica perpetrada por las universidades colombianas configurándose un canon eurocéntrico y un colonialismo latente.

Frente a la hegemonización de la lengua castellana sobre las lenguas de diverso origen étnico, hay que decir que en Colombia y como ha sucedido a lo largo y ancho del “nuevo mundo” la lengua castellana ha venido ejerciendo su hegemonía continuando con el colonialismo desde la conquista de América dirigida por el virreinato de España desde el año 1492. Con la imposición de la lengua castellana sobre las lenguas nativas, las comunidades



autóctonas apropian cosmovisiones, pensamientos y culturas de las comunidades occidentales. Se impone así un *canon euro-céntrico occidental* allanando el camino para la desaparición de las lenguas aborígenes. Según Martínez (2011), “Lenguas como el castellano, inglés, portugués y francés están en progresión; las lenguas indígenas están en regresión”. Esto es sumamente grave si se tiene en cuenta que junto con la desaparición de una lengua ancestral, desaparece además el lenguaje, pensamiento y cultura de la comunidad en su totalidad.

La imposición del pensamiento occidental sobre el pensamiento ancestral está presente en la educación universitaria del país. Es el caso de la Universidad de Antioquia en donde las comunidades de diverso origen étnico, han vivido situaciones de incomodidad, tales como no tener en cuenta sus necesidades y motivaciones en la configuración de los programas académicos, y en concreto, no comprender que hay otras formas del saber y el conocer desde su forma particular de leer el mundo y la educación universitaria. Es el caso por ejemplo de la imposición a las comunidades ancestrales de presentar exámenes de admisión en lengua castellana, negando sus propias lenguas, lo que genera una desautorización académica. Este panorama ha llevado a algunas comunidades indígenas a iniciar sus propias luchas de resistencia en la UdeA. A través de estas luchas, estas comunidades han logrado la creación del programa *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra* (LPMT). Por otra parte, las comunidades afrodescendientes han venido conformando organizaciones tales como el grupo AfroUdeA, que busca dialogar con la universidad y que ha empezado a derrotar la concepción monolítica de las relaciones que se tejen al interior de la universidad. Este hecho ha puesto en jaque a la universidad, lo cual ha venido generando algunas transformaciones, que aunque son pocas, se constituyen en uno de los caminos para pensar una universidad intercultural que viva la diversidad en su campus universitario.

Es en este contexto en donde la interculturalidad se proyecta como uno de los caminos para concebir la educación desde otras lógicas epistémicas, y no desde una visión monocultural; una educación que tenga en cuenta los saberes ancestrales y populares que hasta el momento han sido marginados de la educación universitaria y otras formas de pensar los procesos formativos e investigativos. En este sentido, se hace necesario comprender los procesos de transformación de la universidad de Antioquia que permitan hacer el tránsito de una universidad monocultural a una universidad intercultural, proceso en el cual las acciones y voces de los integrantes de comunidades de diverso origen étnico¹ de la universidad de Antioquia han venido cobrando especial protagonismo.

1.3 Tema

Interculturalidad y monoculturalidad en la educación universitaria.

1.4 Objeto de estudio

Interculturalidad, monoculturalismo y educación universitaria.

1.5 Pregunta de investigación

¿Cómo comprender los procesos de transformación de la universidad de Antioquia que permitan hacer el tránsito de una universidad monocultural a una universidad intercultural?

¹ Para buscar un nombre que integrara a todos los participantes de mi investigación, decidí retomar la categoría denominada “comunidades de diverso origen étnico” usada por Sinigüí (2007), la cual no quiere decir que se incluyeron a todos los actores que formaban parte de la comunidad de la Universidad de Antioquia (UdeA). Fueron nueve participantes en total de los cuales cinco fueron indígenas, tres afrodescendientes y un participante que no se definió como sujeto mestizo, pero que no era ni indígena ni afro. Era más bien un híbrido que no tenía una identidad fija. La selección de estos participantes se dio por medio de la técnica de muestreo en cadena o bola de nieve.

1.6 Objetivo general

Recorrer de nuevo el camino de los procesos de transformación de la Universidad de Antioquia desde las voces de las comunidades de diverso origen étnico, que permitan hacer el tránsito de una universidad monocultural a una universidad intercultural.

1.7 Objetivos específicos

Construir nuevos elementos que emergen desde las voces de los participantes, para el entendimiento de los procesos de transformación de la Universidad de Antioquia en el marco del tránsito de lo monocultural hacia procesos interculturales.

Determinar otras formas de concebir la educación universitaria a partir de rutas epistemológicas diferentes a las convencionales.

1.8 Justificación

En las universidades colombianas perviven situaciones de incomodidad generadas por la globalización hegemónica. Una globalización que se evidencia desde el “epistemicidio”² al perpetrar la monoculturización del saber (De Sousa, 2011) en la escuela. En este sentido, como era de esperarse en el contexto universitario, la matriz colonial eurocéntrica se ha venido imponiendo en la construcción del conocimiento y el saber. La formación universitaria que reciben los estudiantes de diverso origen étnico no corresponde ni al universo simbólico ni al sistema cognitivo de su cultura. No obstante algunas universidades del país, tales como la UdeA y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAIIN, han hecho enormes esfuerzos por involucrar a las comunidades de diverso origen étnico en sus programas de formación, sin desconocer, por ejemplo, que para el caso de la

² Según Santos (2010) el epistemicidio es la “[...] destrucción de conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo [...]” (p. 7).



UAIIN y el programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT) de la UdeA, estas luchas surgieron desde las mismas comunidades indígenas. Estas luchas muestran situaciones de tensión en la manera como se concibe la formación universitaria en las universidades del país sin tener en cuenta la cosmogonía de las comunidades de diverso origen étnico.

Por otra parte, en el contexto suramericano y el Caribe las experiencias de universidades interculturales o con programas académicos interculturales en países como Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Colombia, México, Nicaragua y Perú, es poco visible la relación que han venido construyendo las comunidades de afrodescendientes e indígenas con las universidades. Estas instituciones no promueven unas relaciones que den cabida al diálogo comunitario que permitan la negociación de sus saberes en un marco intercultural y que contemple la diversidad lo cual es más latente en las comunidades afrodescendientes.

Según Mato (2009) existen alrededor de 50 instituciones de educación superior orientadas a atender las necesidades, demandas y propuestas de estas comunidades “[...] o de otras adscripciones o identificaciones culturales (p. 14)”. Aunque estas experiencias dan la debida importancia al desarrollo de unas relaciones basadas en el respeto mutuo en un ambiente de diversidad cultural, la inequidad continúa. Esto se da por ejemplo porque aún estas experiencias de universidades interculturales dan jerarquía a la ciencia occidental con características monoculturales sobre las ciencias nativas. En este sentido, en los referentes teóricos de este estudio, se plantea cómo los intelectuales latinoamericanos han venido trabajando la idea de una *interculturalidad con equidad* desconociendo el desarrollo conflictivo de este concepto.

Así mismo, en algunas universidades como en el Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI), de Brasil; la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK), de Bolivia; la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), la Universidad de Antioquia (UdeA) de Colombia; y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi» (UINPI-AW), de Ecuador, las comunidades los integrantes de comunidades de diverso origen étnico no forman parte de los concejos superiores ni de sus órganos directivos, lo cual es una muestra de discriminación, a excepción de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). (Mato, 2010)

Estas universidades han tenido grandes dificultades en su creación, precisamente porque van en contravía de algunas políticas públicas que son dirigidas generalmente a la población occidental.

Por tal razón la formación universitaria debe construirse desde una ruta epistemológica diferente a la construcción del saber desde una concepción clásica, el cual se ha naturalizado en la educación universitaria en Colombia y en casi todas las Américas para dar paso a un escenario en donde se logre interculturalizar no solo la educación superior, puesto que como lo afirma Mato (2010)

Interculturalizar la educación superior con atención a la diversidad de contextos locales y nacionales, implica la necesidad de desarrollar respuestas particulares apropiadas a los respectivos contextos. No parece posible, ni deseable, pensar en un modelo único de educación superior intercultural, esto sería un contrasentido respecto a la exigencia de reconocimiento y valoración de la diversidad. (p. 70)

Por esta razón el propósito central de esta investigación es el de recorrer de nuevo el camino de los procesos de transformación de la universidad de Antioquia que permitan hacer el tránsito de una universidad monocultural a una universidad intercultural, y tener en cuenta así la recomendación de investigadores latinoamericanos como Daniel Mato de emprender investigaciones orientadas a la comprensión y al conocimiento de experiencias de universidades interculturales o con programas interculturales como la UdeA.

1.8.1 Los pluribeneficios del proyecto de investigación

El aporte que brinda este trabajo de investigación a las comunidades de diverso origen étnico presentes en la universidad de Antioquia, al municipio de Medellín, al departamento de Antioquia, y a la nación es sustancial de acuerdo con los siguientes argumentos.

En primer lugar, el aporte a la Universidad de Antioquia (UdeA), se logra a partir de la creación de un escenario favorable para establecer un diálogo de saberes en clave intercultural entre la ciencia occidental y los saberes nativos y entre las comunidades de diverso origen étnico. Hay que considerar los roles que estos ocupan en este claustro universitario, y así hacer el tránsito hacia la configuración de una educación intercultural. Esto permitirá conocer la manera en que se concibe la formación universitaria desde el pensamiento, lenguaje y cultura de estas comunidades y para que éste tenga cabida en la construcción de procesos formativos, teniendo en cuenta sus propias filosofías, sus propias formas de vivir, de actuar y de construir conocimiento y se logre un verdadero cambio en las relaciones coloniales del poder en esta universidad, Restrepo (2011, p. 117).

Por tal razón, al recorrer los procesos de transformación de la universidad de Antioquia desde las voces de las comunidades de diverso origen étnico, que permitan hacer



el tránsito de una universidad monocultural a una universidad intercultural, se facilitarían las condiciones de ingreso, permanencia, egreso, pertinencia y articulación con las comunidades de los estudiantes en la UdeA.

Una de las mayores apuestas de este trabajo de investigación es la de crear una atmósfera propicia para que se tomen acciones concretas en la Universidad de Antioquia que “impida el etnocidio” (Vivas, 2011, p. 6), se avance hacia una justicia epistémica, se logre un verdadero cambio en las relaciones coloniales del poder en la UdeA, y se [...] “incorporen los saberes ancestrales en sus programas de estudio” (Vivas 2011, p. 6). Por esa razón desde el diálogo de saberes desde una mirada intercultural, se puede concebir una educación que tenga en cuenta otras lógicas del conocer y del saber desde la cosmogonía de las comunidades de diverso origen étnico, que hacen presencia en la UdeA.

Para terminar, a través de este diálogo intercultural estas comunidades, el país debe reflexionar sobre otras formas de entender el mundo y de construirlo, y lo más importante, aprender de las poblaciones marginadas no solo su folklore, sino además sus propias epistemes surgidas desde el diálogo intercultural de saberes para alcanzar uno de las metas centrales de la interculturalidad “la legitimidad de los saberes de las culturas marginadas” (Restrepo, 2011 p. 115). Una universidad intercultural es un espacio en donde las comunidades de diverso origen étnico tienen la posibilidad de pensarse desde sus propias maneras de entender el mundo. Si se sigue perpetuando el pensamiento monocultural en la educación universitaria en Colombia y en Latinoamérica y el Caribe, y no se piensa en interculturalizar la universidad, la educación universitaria seguiría anquilosada y sujeta a la universidad humboldtiana que perpetúa el pensamiento eurocéntrico. Frente a la interculturalidad, Walsh (2009) afirma

Desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo. (p. 2)

Capítulo II

2. Estado del arte

Para dar cuenta del estado del arte de ésta investigación, usé las siguientes bases de datos:



1. La hemeroteca **DialNet** fue usada por su reputación a nivel mundial, por ser multidisciplinaria, en español y primordialmente por la calidad de sus artículos. La gran mayoría de documentos encontrados fueron de origen español. El criterio de búsqueda fue: *interculturalidad*, con un espacio temporal desde el año 2010 al 2015. Este criterio arrojó 112 resultados, de los cuales seleccioné los trabajos de investigación y tesis de mayor



relevancia que tuvieran que ver con el tema de la interculturalidad en el contexto universitario. En total fueron 10 tesis seleccionadas, según los criterios de búsqueda señalados.

2. Para darle más confiabilidad a ésta investigación, tomé la decisión de usar la biblioteca digital Eric por ser en inglés, la cual posee documentos relacionados con el tema de la educación desde el año de 1966. El criterio de búsqueda interculturalidad, tuvo que ser ampliado, por la escasez de documentos encontrados. En ese sentido, estos fueron los documentos rastreados en idioma inglés desde el año 2010 al 2015, así:

- Epistemic diversity and intercultural education (Diversidad epistémica e educación intercultural).
- Intercultural tertiary education and indigenous communities. (Educación universitaria intercultural y comunidades indígenas).

Mediante estos dos criterios de búsqueda encontré tan solo dos estudios, los cuales estaban por fuera del criterio temporal seleccionado (2010-2015). Tomé la decisión de incluirlos por ser sólo dos, los cuales fueron un estudio de Nueva Zelanda realizado en el año 2008 y el otro estudio realizado en Australia realizado en el año 1999.

3. Otra base de datos para realizar el estado del arte en idioma español es Scielo, ya que posee una gran reputación por investigadores de todo el mundo. Es una gran base de datos de revistas de todas las disciplinas. El criterio de búsqueda usado fue el de *interculturalidad* con un espacio temporal desde el año 2010 al 2015. Este criterio arrojó 150 resultados, de los cuales seleccioné las tesis de mayor relevancia que tuvieran que ver con el tema de la



interculturalidad en el contexto universitario. En total fueron 13 artículos seleccionados, según los criterios de búsqueda señalados.

4. Finalmente, teniendo en cuenta que el contexto de mi investigación es la Universidad de Antioquia, tomé la decisión de usar el OPAC de la UdeA, que según su sitio web (2015) es el catálogo público de acceso en línea para consultar la existencia y ubicación del material bibliográfico del Sistema de Bibliotecas, con el fin de incluir un capítulo especial de tesis, trabajos de investigación y artículos realizados en ésta universidad y que no fueron encontrados en las demás bases de datos usadas en este estado del arte (Ver tabla 1, Colombia Universidad de Antioquia). En este sentido, el criterio de búsqueda temporal usado desde el año 2010 al 2015 en las demás bases de datos fue ampliado. Por tal razón fue tenido en cuenta un documento denominado “Conocimiento e investigación: una perspectiva desde la educación intercultural ” de la Edición No 49 de la Revista Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquia, realizado en el año 2007, que tuvo una gran producción de algunos indígenas de la UdeA. Así mismo, fue analizado el libro denominado Voces indígenas universitarias: Colciencias, situación del/la estudiante indígena universitario/a, necesidades y perspectivas. Un estudio en Antioquia y Chocó” realizado en el año 2004, con presencia también de integrantes indígenas. Así mismo, se incluyeron dos trabajos de investigación de maestría y dos tesis doctorales, que tuvieron una estrecha conexión con mi pregunta de investigación y un artículo publicado en el año 2012, sobre una discusión crítica sobre hacer investigación en la UdeA, denominado Nociones de investigación en la UdeA.

En total fueron analizados 32 documentos, que fueron consignados en una tabla y organizados por el país de origen (ver anexo 1). Posteriormente estos 32 documentos fueron analizados y categorizados según los ejes temáticos: *educación universitaria intercultural*,



procesos formativos interculturales, sociopolítica e interculturalidad, educación inicial, investigaciones autóctonas contrahegemónicas y procesos investigativos universitarios.

2.1 Educación universitaria intercultural

La investigación de Martínez y Cortés (2014) abordan las distintas concepciones del concepto de interculturalidad México y en Brasil y se presenta como la posibilidad de participación de poblaciones que no necesariamente son indígenas. Para el caso de la LPMT analizada en mi investigación, se cuestionó por parte de los participantes, el hecho que este programa estuviera orientado única y exclusivamente para comunidades indígenas y se sugirió abrir sus horizontes para otras poblaciones como afrocolombianos, campesinos y mestizos. No obstante aunque los casos analizados fueron ubicados en la educación universitaria y el concepto de interculturalidad es similar, la investigación no analizó el caso colombiano de la Universidad de Antioquia como una universidad que no se considera intercultural, y que hasta el momento se han gestado algunos proyectos que van en ese camino como el de la creación de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT).

El estudio de Villarroel, Guerrero, Hernández, Maldonado y Román (2014) al igual que el mío, se contextualizó en la educación superior y utilizó un enfoque cualitativo. Utilizó un método de investigación denominado estudio de caso múltiple y mi método fue la etnografía. Aborda la dicotomía entre inclusión/exclusión, que no es abordada en mi estudio puesto que mis participantes no se consideran excluidos, y argumentan que este concepto de inclusión pertenece a la corriente de la interculturalidad funcional, que busca cooptar su pensamiento para que abandonen sus epistemologías y se integren a la población mayoritaria.

El artículo de Lehmann (2015) y mi estudio se contextualizaron en la educación universitaria. Aborda un profundo debate sobre los nuevos desafíos que tienen las universidades latinoamericanas en la puesta en marcha de la educación intercultural. Ambos estudios asumen la interculturalidad como la posibilidad de asumir la rica diversidad cultural de los países en donde funcionan las IU. Este estudio se enfocó en la educación intercultural en universidades interculturales y el mío en una universidad que no es intercultural, pero sí en donde se están dando los primeros pasos hacia construcción una universidad que sienta las bases en la educación intercultural.

El artículo de Piamonte y Palechor (2011) tiene una estrecha relación con mi estudio, puesto que aborda el tema de la educación universitaria, y el desconocimiento y subordinación del saber ancestral sobre el occidental y muestra las tensiones que existen entre la educación indígena y la educación universitaria.

El trabajo de investigación de Rojas (2014), guarda relación con mi estudio por la comprensión de los procesos que se han llevado a cabo en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Ambas investigaciones apuestan por la reivindicación de los conocimientos forjados a partir de los procesos formativos e investigativos que se convierten en otras formas de recrear y cimentar conocimiento a partir de las prácticas ancestrales. Teniendo en cuenta que esta investigación utiliza la vertiente de la etnografía, nombrada autoetnografía o etnografía desde dentro, en el primer capítulo y mi investigación usó la etnografía que implica una mirada desde afuera son puntos de desencuentro. Otra diferencia es que se vale de herramientas de sistematización en clave de pedagogía y ancestralidad, método que yo no uso, puesto que no llevé a cabo un proceso de sistematización de la producción de conocimiento desde las perspectivas de la LPMT, COLCIENCIAS y el grupo Diverser, sino



más bien, un proceso de comprensión e interpretación de los procesos de transformación de la UdeA , a partir de escuchar las voces de los protagonistas. Ambos trabajos de investigación evidenciaron que es posible producir conocimiento desde coordenadas distintas a las convencionales.

2.2 Procesos formativos interculturales (docentes y estudiantes)

La tesis doctoral de Catriquir (2015) fue importante para comprender que el desempeño de los docentes en cualquier nivel educativo se ve tensionado por la realidad sociocultural. Aunque su contexto fue la formación inicial, son tensiones afines con aquellas que se tejen en el desempeño de los docentes universitarios de las universidades estatales colombianas. Este obedece a que el profesor universitario debe enfrentarse a la realidad de esos seres que habitan los estudiantes, realidades que los convierten en seres que ven el mundo de diferentes maneras. Es el caso por ejemplo de los estudiantes indígenas y afros que generan una tensión en la relación profesor-estudiante, a lo cual el profesor debe recrear un proceso formativo con el cuidado de hacer la traducción cultural debida. Esta condición, a todas luces, es un punto de encuentro con este estudio. Al ser este un estudio de corte descriptivo, transversal (pertenecientes al paradigma cuantitativo), con un enfoque socio-crítico, difiere en gran medida del mío, puesto es de corte cualitativo. Además el enfoque que uso es fenomenológico-hermenéutico y el método etnográfico; no uso la teoría fundamentada. El contexto de estas tesis es la educación inicial y mi contexto es la educación universitaria.

Carrión (2014) realizó su tesis doctoral en la educación universitaria pero no profundizó el tema de la interculturalidad, interpretándose como multiculturalidad, por el simple contacto entre culturas (hispanas y americanas); visión a la cual se le hizo la ruptura



en mi tesis, porque la interculturalidad no es vista dentro de la tipología de interculturalidad racional. Además los participantes no son ni indígenas ni afros.

La tesis doctoral de Rivera (2014), al igual que mi estudio presentó los resultados a partir de la voz propia de los participantes que estuvieron inmersos en la problemática objeto de estudio. Este es un aspecto vertebral en mi investigación, puesto que los resultados se construyen teniendo en cuenta un análisis cercano a los datos y a las categorías emergentes. Además porque analiza el impacto que tiene la formación profesional en el rezago educativo, algo que se abordó en mi investigación ya que se determinó que una formación profesional que no integre a todos los estudiantes y tenga en cuenta sus necesidades y motivaciones genera no solo un rezago educativo sino el abandono de los estudios. No obstante, se diferencia del mío porque mi estudio no es mixto, es solo cualitativo. Además porque utiliza tres enfoques (empírico-analítico, fenomenológico-hermenéutico y sociocrítico) y el mío únicamente el fenomenológico-hermenéutico. El principal desencuentro es que no aborda el tema de la interculturalidad.

La tesis doctoral de Ruiz (2013) al ser este un estudio empírico, se diferencia en gran medida del mío por no ser cualitativo. Además este estudio se enfoca en la educación primaria y el mío en la universitaria. Mi estudio no llevó a cabo una comparación de enfoques metodológicos sino más bien recorrer el camino de los procesos de transformación de una universidad estatal, en donde algunos de los enfoques metodológicos han sido transformados, lo cual sirvió como un referente de formación en este nivel educativo.

La tesis doctoral de Valenzuela (2010) le apostó por la creación de un modelo de formación para ser usado por profesores universitarios considerando su equilibrio emocional



en la atención de estudiantes indígenas, se convierte en un desencuentro con mi investigación en tanto mi objetivo central no estuvo encaminado hacia la creación de un modelo con estas características. Aunque algunos de mis protagonistas han estado atravesados por procesos intraculturales, que pudiera pensarse, son concomitantes con el equilibrio emocional, pero no lo son puesto que, por ejemplo, la intraculturalidad sobrepasa la condición psicológica del ser humano, que lo lleva a establecer relaciones de igualdad con sus congéneres, convirtiéndose en un entramado intercultural de relaciones. Otra diferencia es que este estudio tuvo como participantes a estudiantes indígenas y en el mío no fueron solo indígenas sino afros, y un híbrido entre indígena, afro y mestizo.

La investigación “Situación del/la estudiante indígena universitario/a, necesidades y perspectivas. Un estudio en Antioquia y Chocó”, patrocinada por COLCIENCIAS y la Universidad de Antioquia- U de A (2004), con la colaboración de la Organización Indígena de Antioquia- OIA, el Instituto Departamental para la Educación Indígena-INDEI, la Universidad Pontificia Bolivariana-UPB, la Organización Regional Embera Wounaan-OREWA, el Cabildo Chibcariwak y la Corporación Nasa Misak de Medellín, usó múltiples métodos como la etnografía, la fenomenología, la teoría crítica, las teorías feministas y el interaccionismo simbólico que tienen cada uno objetivos disímiles y mi estudio usó un único método de investigación denominado etnografía. El contexto de mi investigación fue la UdeA y el de este estudio, a parte de la UdeA, se contextualizó en el departamento del Chocó. Los participantes de este estudio fueron solo estudiantes y en mi estudio fueron además profesores de la UdeA y este estudio se desarrolló hace 11 años y el mío en el año 2015; es decir que son 11 años en donde en la UdeA se han generado procesos de transformación y otras concepciones de interculturalidad que no alcanzaron a incluirse dentro de este estudio.



2.3 Sociopolítica e interculturalidad

El artículo de Soria (2014) presenta una crítica a la propuesta intercultural de Katherine Walsh. Esta crítica me obligó ir más allá del concepto de interculturalidad como moda, para que fuera construido a partir de las voces de los participantes de mi investigación. Por esta razón, sigo considerando que la interculturalidad es una herramienta de lucha que se construye desde la gente en contra de lo funcional que se ejerce desde arriba, el cual es uno de los fundamentos de la interculturalidad crítica que aún se está construyendo y que se deslinda del concepto de multiculturalidad que se limita a reconocer las diferencias (interculturalidad funcional). En los referentes teóricos presento distintas concepciones de la interculturalidad a partir de autores como Mato (2015) y Fonet-Betancourt (2004) y no solo el concepto de Walsh, autores que van más allá de ese *locus de verdad* en torno a la homogenización de los sujetos en una sociedad que según Walsh es un sistema de dominación colonial racial. Por ejemplo, Fonet-Betancourt afirma que la interculturalidad tiene que ver con la cualidad y praxis de vida concreta en la experiencia en el mundo de la vida; es decir, que la interculturalidad es el hecho de tocar al otro y de relacionarse con él, relación en la cual no solo puede influir el pensamiento colonial, sino las subjetividades del ser humano que posibilitan el rompimiento de las concepciones del concepto de multiculturalidad ya que cada sujeto tiene una forma particular de interpretar el mundo, y no solo desde un pensamiento decolonial. De otra parte según Daniel Mato (2010), las experiencias de universidades interculturales no se pueden meter dentro de un mismo costal, y “no cabe formular ‘recetas’ de aplicación universal” (Mato, 2010).

Samanamud (2010) plantea que la interculturalidad debe nacer desde adentro. Esto se asemeja al concepto de intraculturalidad, categoría emergente que abordo en mi estudio.



Además hay coherencia con el concepto de identidad ya que las identidades son hijas del estado nación que nos han fragmentado y no han dividido nuestras culturas, nuestras lenguas y nuestra idea de mundo. Esta discusión se enmarca dentro de la educación en general y mi estudio se contextualiza en la educación universitaria. Para hacer el tránsito hacia una educación universitaria no solo debe hacerse con base a la conexión entre interculturalidad, descolonización y educación, sino además en la manera de relacionarse con el otro, sin limitarse al simple contacto, sin importar que los sujetos se encuentren en un proyecto decolonizador.

Estermann y Pozo (2014), hablan sobre la construcción del concepto de interculturalidad, a partir de las voces de los protagonistas, algo que es concomitante con mi investigación, puesto que este aterriza en su cotidianidad convirtiéndolo en una interculturalidad vivida; es decir, una praxis de vida concreta. Así mismo, cuando presento diferentes posturas de la interculturalidad en los referentes teóricos, esto me permite alivianar la carga occidental, en tanto algunas de estas posturas han sido construidas a partir de las propias voces de los autores. Al igual que este estudio, los protagonistas de mi investigación y yo como investigador, somos conscientes de que nos encontramos en un mundo imperialista y consumista. Este fue un gran aporte para mi estudio puesto que me dio a entender que la interculturalidad es un proyecto en construcción.

El artículo de Castro (2014) me permitió comprender el rol protagónico que ha tenido la iglesia católica en la educación colombiana y estar al corriente del punto de quiebre entre la invisibilización de estas comunidades y las nuevas luchas que permitieron por ejemplo que las mismas pudieran construir una educación de acuerdo con sus intereses en la apuesta por la pervivencia de sus cosmogonías.

Los puntos disimiles de mi estudio con la tesis doctoral de Restrepo (2011) se presentan porque esta tesis utiliza el método denominado *imagología* (imaginario que tenemos sobre los otros) y porque replantea la etnografía para orientarla hacia el diálogo intercultural de saberes. Adicionalmente mi estudio se contextualiza en la UdeA y esta tesis doctoral en la Universidad de la Tierra en México.

2.4 Educación inicial intercultural

La tesis doctoral de Fermín (2014) se contextualizó en la educación inicial y el mío en la educación universitaria aunque tanto mi estudio como esta tesis utilizan el mismo enfoque y perspectiva o ventanas.

La tesis doctoral de Osuna (2011) fue importante ya que demuestra cómo las políticas educativas originadas desde el estado, acomodan su visión sobre la interculturalidad y no tienen en cuenta la opinión de los actores educativos, que en últimas son quienes enfrentan y deben negociar la formación en un contexto diverso a nivel cultural. Este es un punto de encuentro con mi investigación en tanto el gobierno colombiano ha venido diseñando políticas que se suponen interculturales como el programa de etnoeducación, orientado a la educación primaria y secundaria, presentando grandes falencias en la educación superior. Como demostré en mi estudio, la etnoeducación, es rechazada por las comunidades a quienes va dirigida esta política como indígenas y afros, por cuanto presentan un tinte de afiliación a la cultura mayoritaria, la cual es una característica de la interculturalidad funcional con cimientos en la monoculturalidad, lo que presenta mucha similitud con las políticas educativas interculturales en la Paz Bolivia y sus alrededores. Los desencuentros con mi estudio se dan ya que este estudio se enfocó en la educación primaria y desarrolló la temática



antirracista que yo traduzco en una educación colonial, que aunque son similares, sus fundamentos y autores son diferentes.

El artículo de Olivera (2014) establece al igual que mi investigación, una conexión que existe entre capitalismo y colonialidad y su influencia en la construcción de la sociedad y de la escolaridad. A diferencia de mi estudio, hace una postura crítica a la propuesta de Aníbal Quijano sobre las tipologías de colonialidad. Al ser este un estudio de corte descriptivo, transversal (pertenecientes al paradigma cuantitativo), con un enfoque socio-crítico, difiere en gran medida del mío, puesto que este es de corte cualitativo. Además el enfoque que usa es fenomenológico-hermenéutico y aunque usa el método etnográfico, no así la teoría fundamentada. El contexto de estas tesis es la educación inicial y mi contexto es la educación universitaria.

2.5 Investigaciones autóctonas contrahegemónicas

Se rastrearon algunas investigaciones elaboradas por las comunidades indígenas presentes en la UdeA, lo que da cuenta de que estas comunidades también construyen conocimiento desde investigaciones y metodologías acordes con su propia

[...] “...cosmovisión que habla de su historia de origen, de su cosmogonía que da cuenta de práctica de lo que hace cada cultura indígena y desde su espiritualidad buscando la conexión del espíritu con la lengua (tomado de Milton Santacruz Aguilar, reflexión, 15 de agosto de 2014).

El trabajo de investigación de Santacruz y Castaño (2012) difiere del mío puesto que es construido en clave ancestral con métodos y enfoques autóctonos del pueblo Gunadule. La tesis doctoral de Green (2011) al igual que el trabajo de investigación precitado proponen



un enfoque investigativo innovador llamado “Significados de vida”, con una metodología denominada “investigación desde las raíces”. Mi investigación, al igual que estos dos estudios, resaltan y reclaman la importancia que tiene la cosmogonía indígena y los saberes ancestrales para la pervivencia de los pueblos originarios y además que estos saberes deben ser tomados en consideración en la educación universitaria, puesto que esta es la manera de diversificar la formación e investigación universitaria, y desjerarquizar las relaciones de poder no solo en la universidad sino en la sociedad en general. Los desencuentros se dan porque estos dos estudios utilizan métodos de investigación no convencionales y mi investigación usa la etnografía, que es un método canónico occidental. No obstante, al permitir escuchar las voces de los protagonistas, al analizar la información de las entrevistas con una gran cercanía a los datos y al escribir los resultados con base en ellos, este método logra una especie de *desoccidentalización* de la investigación por el cuidado en el manejo de los datos y la relación recíproca con los participantes que se dio en el transcurso de mi investigación. Otro desencuentro es que los dos estudios mencionados se desarrollaron en el contexto de las propias comunidades de los investigadores, y el mío en la UdeA, lo que implica que los participantes son solo estudiantes y profesores de la UdeA y no los habitantes de las comunidades indígenas en donde se contextualizaron estos dos estudios.

2.6 Procesos investigativos

La investigación denominada *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010 de Ospina y Murcia* (2012), fue importante para entender que son escasas las investigaciones sobre el tema de la interculturalidad, hasta el punto que no se encontró ninguna investigación sobre este tema en el espacio de tiempo en



que se desarrolló este estudio en ninguna de las universidades referenciadas. Esta cartografía sirvió para comprender las lógicas investigativas de las universidades colombianas, las cuales fueron ubicadas por regiones, que permitió conocer los títulos y temáticas, las fuentes de información, los objetivos y propósitos, las opciones metodológicas y sobre todo las perspectivas teóricas de las investigaciones en educación y pedagogía. Aunque este estudio encontró temáticas investigativas relacionadas con la educación indígena, comunidad indígena y etnoeducación, estas no abordan el tema de la interculturalidad en el contexto universitario.

El artículo de López (2007) señala que aún pervive la universidad colonial en nuestro país lo cual se constituye en un acercamiento a mi estudio porque me permitió acercarme a la producción científica de indígenas, como una de las maneras de derrotar la colonialidad en la educación universitaria.

El artículo de Vivas (2012) al igual que en los resultados de mi investigación demuestra que *aún la noche sigue siendo larga* para que la diversidad epistémica permee la educación universitaria estatal puesto que se privilegia las investigaciones aplicadas por tener un vínculo con los sectores productivos. Algo importante de este artículo es que muestra cómo la docencia se concentra en catedráticos y la investigación en los profesores de planta. Este artículo fue importante para comprender cómo el monoculturalismo permea todas las formas educativas en la universidad tales como los procesos formativos, investigativos e incluso administrativos.

Cierre preliminar estado del arte

Al llevar a cabo este estado del arte, se puede decir que aunque existen estudios que abordan el tema de la interculturalidad en el contexto universitario, en su mayoría, estos no se desarrollaron en la Universidad de Antioquia, a excepción de los estudios de Rojas (2014) que hizo un recorrido en el proceso formativo de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y no a aquellos procesos de transformación por fuera de este programa académico; y la investigación del Colectivo Intercultural (2004) que se centró en el proceso formativo de indígenas estudiantes, sin contemplar a la comunidad de afros quienes si fueron protagonistas en mi estudio.

En la temática de la educación universitaria intercultural se muestra cómo existen grandes tensiones entre la educación indígena y la educación universitaria en razón a que el saber ancestral sigue estando subordinado por el saber occidental. Además, las universidades interculturales (UI) o universidades con programas interculturales poseen grandes dificultades para alcanzar un diálogo de saberes que permita la negociación cultural entre el saber hegemónico y el ancestral. En este sentido, mi estudio aborda estas tensiones desde el diálogo intercultural de saberes con protagonistas de comunidades afros, indígenas y un mestizo y le apuesta a comprender los procesos de transformación que han venido trazando nuevas rutas en la construcción de la educación universitaria.

Los estudios sobre la temática sociopolítica e interculturalidad fueron importantes ya que presentan un acercamiento a la discusión sociopolítica frente a la interculturalidad con autores de combate, que me sirvieron para construir el capítulo de plurireferentes teóricos con temáticas relevantes y vigentes sobre la interculturalidad.

Se discute además la manera en que la universidad colombiana privilegia la investigación en el campo de las ciencias aplicadas sobre las ciencias sociales. Así mismo, las investigaciones en el tema de la interculturalidad hasta el año 2010 fueron escasas, lo que ha venido cambiando hasta el día de hoy, puesto que se están dando los primeros pasos para interculturalizar la universidad colombiana en donde las investigaciones con enfoques y métodos innovadores han venido apareciendo en este mar de investigaciones que usan enfoques y métodos tradicionales. Esto fue muy significativo para mi estudio, puesto que me obligó a dar un tratamiento ético de los datos obtenidos desde las voces de los protagonistas integrantes de comunidades de diverso origen étnico, para lograr el emerger de los datos, y no imponer categorías teóricas previas, como usualmente se hace en investigaciones tradicionales, silenciado su propia voz.

Las investigaciones autóctonas de Santacruz y Castaño (2012) y Green (2011) presentan grandes diferencias con el mío, puesto que su narrativa refleja el lenguaje pensamiento y cultura de una comunidad indígena como la Gunadule del departamento de Antioquia, y sus contextos fueron las propias comunidades de los investigadores. Fue muy significativo comprender otras formas investigativas contrahegemónicas en la educación universitaria, que generan otras rutas epistemológicas diferentes a las convencionales.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Capítulo III

3. Los plurireferentes teóricos

3.1 Sobre la interculturalidad

3.1.1 Tipologías de la interculturalidad según Walsh (2009).

Como sucede con muchas conceptualizaciones, la interculturalidad es entendida desde diferentes perspectivas, dependiendo de los intereses sociopolíticos y de las intencionalidades lo que convierte a este concepto en algo complejo. En este sentido, Walsh (2009) plantea que aún existen en la actualidad tres perspectivas distintas de este concepto: la relacional, la funcional, y la crítica.

La primera perspectiva es la *relacional*, la que se da de manera casi natural y elemental entre diferentes culturas restringida al contacto necesario entre las mismas. Según esta perspectiva, la interculturalidad se estableció desde el primer contacto con la llegada del virreinato de España, sin importar que este contacto se diera de manera desigual ya que la corona española ejercía su poder por medio de la esclavitud, relación que de ninguna manera se puede comprender como una relación entre pares sino entre el colonizador y el colonizado. Por esta misma razón y en perspectiva de esta investigación, hay que superar esta concepción relacional a partir de la comprensión de las otras dos perspectivas de interculturalidad, como son la funcional y la crítica.

Coherente con ello, la segunda perspectiva de la interculturalidad es la *funcional* que tiene sus bases en la diversidad cultural para facilitar la inclusión de las comunidades ancestrales en el sistema establecido. Aquí no se trata entonces de reconocer la diversidad para construir otras maneras de comprender la realidad. Lo que se busca es reconocer la diversidad y hacerla útil al sistema social establecido, que sigue la lógica capitalista



neoliberal. Esta perspectiva es compatible con la multiculturalidad que busca la tolerancia entre las culturas sin establecer un diálogo simétrico, lo cual continúa con las relaciones coloniales de poder sin cuestionar las relaciones de dominación.

La tercera y última perspectiva es la *interculturalidad crítica*. Esta perspectiva no se limita a la diferencia o diversidad. Aquí lo que se cuestiona es la construcción del mundo desde un orden colonial-racial; es decir, un mundo en donde los occidentales están encima y los afrodescendientes, indígenas y campesinos ocupan el último escalón de las estructuras de poder.

La corriente de la interculturalidad crítica es un proceso de construcción desde abajo que está en marcha, proceso que rechaza la imposición del conocimiento desde el paradigma dominante de la globalización económica. En este sentido Fonet-Betancourt (2001) afirma que “La interculturalidad se opone a la globalización mediante una universalidad que viene desde abajo, por y para las culturas, por y para la diversidad” (p. 205-208).

En este escenario el sistema-mundo, es decir, el mundo moderno/colonial que funciona bajo la impronta de la economía de la educación, es decir, de la educación al servicio del mercado en donde los de arriba imponen su conocimiento y los de abajo, los otros, los marginados lo aceptan, la interculturalidad surge como uno de los caminos para que el mundo occidental acepte que el otro es un igual, que el mundo debe ser construido de otra manera y no desde un visión monocultural de la existencia humana.

Si la interculturalidad no se entiende como la oportunidad de las poblaciones dominadas desde el descubrimiento de América de vivir su propia vida, de acuerdo a sus cosmogonías, se estaría repitiendo el ejercicio investigativo antropológico que ve al otro



como un objeto inerte y no como un sujeto de investigación, ejercicio que busca categorizar las otras lógicas como algo exótico, bizarro para ser observado por los lentes euro-occidentales. La interculturalidad entonces debe considerarse como una herramienta de lucha, como la oportunidad de atacar el sistema-mundo capitalista para establecer un diálogo intercultural con la alteridad (Walsh, 2009).

Más allá de las tipologías de interculturalidad presentadas por Walsh, y de las teorías que subyacen el pensamiento latinoamericano sobre la interculturalidad como por ejemplo las teorías decoloniales; existen autores como Fernet-Betancourt (2006) que elevan la discusión de este tema al plano filosófico como lo planteado en su libro titulado *la filosofía a prueba*, entre otros. Se hace necesario recurrir a este autor entonces, para ser coherentes con una de las improntas de la interculturalidad, que es la de darle cabida a la diversidad que esta vez se traduce en una diversidad teórica.

3.2 La filosofía intercultural (Fernet-Betancourt, 2006)

Según Fernet-Betancourt, (2006) la interculturalidad es la posibilidad de bañar la vida de diversidad, de darle cabida a la diferencia, a la conversación humana, a la divergencia, a la indeterminación y refutación. Esto hace que el proyecto de la interculturalidad no sea un camino seguro, más bien se convierte en una ruta en construcción que puede tomar varios rumbos, de acuerdo con la experiencia humana. Por el contrario, la dominación que ha ejercido hasta el día de hoy la cultura filosófica dominante, no da espacio para la duda, la seguridad absoluta es la manera de no permitir que su solidez se diluya en la concretización de la vida del ser humano. Esta rigidez de la filosofía ha tenido predominio en la economía,



la política, la investigación científica, en la educación, en la difusión de la información, lo que disipa la diversidad y el disenso.

Esto obedece entre otras razones, a que la tesis del pensamiento cartesiano aún sigue vigente planteando lo inquebrantable del sistema filosófico moderno al no permitir el error mediante un procedimiento rígido que se desarrolla según un método instaurado. Por supuesto que los saberes universales, según este pensamiento, se sobreponen a los saberes contextuales. Saberes que forman parte de la experiencia humana y que son compartidos por la sensibilidad, por la palabra dulce que caracteriza lo humano.

La práctica de la interculturalidad, según el mismo autor, debe estar orientada a enfrentar la que él llama la liturgia filosófica que promueve el abstraccionismo del mundo, convirtiéndolo en un mundo surrealista, que rinde culto a la conceptualización abstracta, despreciando la situación contextual y el sujeto concreto. Este hecho impide que se desarrolle la interculturalidad puesto que esta es cercana al mundo de la vida de los sujetos, a su contextualidad situacional, a sus historias de origen, lo que impregna la vida de nuevos ritmos y nuevas fisonomías.

El mismo autor arguye que la filosofía intercultural debe criticar las posturas de occidente en el sentido de no establecer previas definiciones de la razón, por cuanto es a través del diálogo situacional de los sujetos que se ponen las razones en diálogo. Este debe ser un diálogo intercultural que se logra a partir de prácticas culturales concretas. Antes de la comunicación entre culturas completas y comunidades se debe establecer un diálogo humano situacional que tenga en cuenta la amplia gama de seres humanos que existen en el planeta.

El autor señala además que en el diálogo intercultural de situaciones deben ponerse en juego las memorias, los planes, necesidades, deseos, fracasos, sueños; es decir el estado real de la condición humana en una situación contextual específica. Estos encuentros son intersubjetivos con la potencialidad de convertirse en encuentros comunitarios. En otras palabras, para Fonet-Betancourt, antes que se pongan en diálogo las comunidades, el paso previo debe ser el encuentro intersubjetivo. No obstante, la cultura occidental hegemónica causante de la imposición de unos sobre otros, de la opresión, la violencia y la injusticia tiene la pretensión de ser la cultura de la humanidad, que hace ruptura a los encuentros intersubjetivos, a los proyectos de pensamiento alternativos, a los cuales les aplica una suerte de reajuste técnico.

3.2.1 La universidad en la filosofía intercultural

Según Fonet-Betancourt (2006) la universidad se ha convertido en un cementerio de la diversidad cultural humana. Que esta le ha hecho el juego a la configuración del mundo monocultural homogenizante que ha desactivado y contrarrestado las epistemologías divergentes, e incluso ha sembrado la semilla de la vinculación entre la universidad y la empresa, al manipular por ejemplo la investigación por que ha sido una de las fuentes de su financiamiento.

Plantea que la universidad actual debe reformarse en su sentido y función. De una universidad urbana, centralista, monocultural, que promueve las políticas neoliberales y que lea ha dado la espalda a la diversidad, es necesario, urgente e imperioso pensar y construir una nueva universidad contextualizada; es decir, una universidad que busque la articulación con las regiones, comunidades y con los saberes locales/comunitarios. Un espacio que sirva para guardar la memoria cultural de la humanidad y suscite el fortalecimiento de la



pervivencia planetaria, en donde el cuidado se constituye en la principal defensa para evitar el deterioro de nuestra casa.

Ya viene siendo hora de que la universidad se permita sentar las bases de la apertura hacia “[...] la riqueza de los otros [...]” (Fornet-Betancourt, 2006, p. 22) y dejar atrás la cimentación de una cultura universitaria encaminada a mantener las élites y fortalecer de esta manera una sociedad hegemónica que se ha venido oponiendo al impulso de los procesos interculturales que dan cuenta del mundo pluriversal³ en donde a pesar de las diferencias entre los seres humanos, estas se negocian en el apoyo mutuo al calor de relaciones cordiales.

Por otra parte y no menos importante, este autor reclama que en la universidad se debe desacomodar el saber monocultural y hegemónico que busca la totalización de la vida. Por eso discute que hay que interculturalizar al mundo y a las personas. Este verbo implica que hay que romper la conexión que existe entre universidad-empresa y convertirla en la trilogía *universidad-sujeto-comunidad*, para que verdaderamente el saber se construya teniendo como derrotero la pulsión humana en sus situaciones contextuales.

Finalmente, Fornet Betancourt (2009, p.23) señala que estos “[...] no son tiempos propicios para la interculturalidad”, en razón a las fuerzas imperialistas que han castigado y criminalizado los pensamientos y propuestas alternativas lo que en algunas ocasiones les ha permitido la obtención de réditos políticos y económicos. Entonces ¿Por qué aceptar la diversidad? La interculturalidad no es un cúmulo de interpretaciones teóricas sin sentido, es un proyecto ético político que busca edificar el mundo de otra manera, para hacerle frente a

³ Según Escobar (2014, p. 62) en “[...] un pluriverso”, el “[...] mundo alcanza coherencias históricas contingentes, y algunos mundos se imponen sobre otros imposibilitando la existencia de esos otros mundos como tales.



esta dominación imperialista y poder pensar en un mundo que respire y se alimente de los tejidos interculturales, a lo cual debe estar atento la universidad en todas sus expresiones.

3.2.2 Multiculturalidad e interculturalidad en Fornet-Betancourt (2006)

Algo muy particular en Fornet-Betancourt es que no se limita a hacer críticas vacías al concepto de multiculturalidad, que se supone es la categoría conceptual antagónica a la interculturalidad. Más bien opina que la multiculturalidad es el lente que nos ponemos para ver la enorme diversidad cultural que existe en la humanidad. Es decir que esta hace un análisis o diagnóstico al mundo diverso; es como tomar una fotografía de las múltiples experiencias humanas y traducirlas en relaciones simétricas verdaderas que no se quedan congeladas en el tiempo, porque se requiere mantenerlas, como una planta que se riega todos los días. La interculturalidad es acoger al otro, no para que asuma mi cultura pero si para conversar sobre mis intereses, necesidades, sueños para luego reconfigurarlo en comunidad. En otras palabras la interculturalidad redimensiona los espacios construidos por las sociedades modernas con características multiculturales.

Son entonces los tiempos de hacer lectura a las narrativas de las personas, de escuchar sus historias de vida, sus incidencias cotidianas que no necesariamente piensan en un tiempo lineal sino, un tiempo que se manifiesta en múltiples formas (en espiral, circular). Para Fornet-Betancourt (2006), la filosofía intercultural se opone al tiempo lineal o cronológico, puesto que esta tiene que ver con el tiempo propio, con el “[...] ritmo del recuerdo que construye la memoria comunitaria” (Fornet-Betancourt 2006, p. 38).

En términos generales, la propuesta de este autor está dirigida a que la universidad debe orientar su formación hacia el desarrollo de competencias situadas en donde el



fortalecimiento de los saberes locales se constituyen en una de las maneras de hacerle frente a las filosofías y formas económicas dominantes y permitir que los sujetos y comunidades reaprendan a seguir viviendo en su mismo territorio de acuerdo con sus propios intereses.

3.3 Interculturalidad y comunicación intercultural (Mato, 2010)

Para Daniel Mato (2010), las prácticas humanas tienen también sentido para las personas que las observan o que les afectan de alguna manera y no solo para aquellas que están involucradas en dichas prácticas. Estas son diferenciadas por la particularidad de los actores. Por esta razón, se hace necesario estudiar las relaciones no solo desde el ámbito cultural, sino además desde una óptica intercultural; es decir, se requiere de un análisis no solo en un sentido unidireccional de la cultura sino también de las relaciones entre los seres humanos que configuran la interculturalidad, a partir de “[...] intercambios de sentido entre ellos, [...]” (Mato 2010, p. 27). En estos intercambios se pueden suscitar afinidades, desencuentros, apropiaciones, conflictos y negociaciones. No obstante, según Mato, se hace necesario redimensionar las ideas sobre interculturalidad y comunicación intercultural que se han convertido en una suerte de impedimentos epistemológicos.

Coherente con ello, según Mato, se piensa que las disconformidades culturales y la comunicación intercultural causan tensiones y conflictos que puedan ocasionar dificultades en las relaciones entre las personas. Así mismo, que en Latinoamérica el término de cultura ha estado ligado a los campos de las bellas artes, a las culturas populares, tradicionales e industriales entre otros campos; y el de interculturalidad es cercano a las comunidades indígenas y afro, a sus cosmogonías, a aspectos religiosos, y sobre todo al desarrollo de planes para sentar las bases de una educación intercultural bilingüe.

Continuando con Mato, resulta paradójico que en Latinoamérica el concepto de cultura cada día se viene usando más y más en otros campos, como por ejemplo el de la cultura organizacional, institucional y en lo disciplinar; y el de interculturalidad haya sido objeto de *la mirada de la medusa* al quedarse inmerso únicamente en el campo de la etnicidad, la religión, el bilingüismo entre otros campos reducidos de actuación. Según Mato (2010), la idea de cultura

“[...] abarca los aspectos de producción, circulación, apropiación y transformación de sentido que resultan significativos en las más diversas prácticas sociales, incluso aquellas que usualmente son vistas como si fueran exclusivamente económicas, políticas, jurídicas, etcétera.” (p. 28).

Por tanto hay que salirse de las limitaciones que le han sido impuestas a la interculturalidad para poder construir una idea más amplia que guarde relación con el desarrollo que ha tenido la idea de cultura, con la potencialidad de ser aplicada en otros campos como cultura organizacional, institucional y disciplinar. En estos espacios, la interculturalidad iría más allá de analizar las relaciones entre sujetos, para estudiar por ejemplo las relaciones entre estos y las instituciones. Esta discusión es sumamente importante, si se tiene en cuenta que la noción de cultura es el andamiaje para la noción de interculturalidad.

3.3.1 Interculturalidad e interculturalismo (Mato, 2010)

Para Mato, es pertinente entrar en discusión acerca de la diferencia conceptual que concurre entre interculturalidad e interculturalismo. Para él la terminación de la palabra en “ismo”, denota movimiento o acción, lo que quiere decir que interculturalismo se constituye en prácticas para la cimentación de experiencias que pueden darse entre las personas o entre estas y las instituciones. La interculturalidad es concebida entonces como un elemento que



describe la contribución entre actores sociales que pueden dar como resultado una disparidad entre puntos de vista divergentes causando conflicto o confrontación.

Más adelante, arguye que en Latinoamérica al igual que Europa occidental y Estados Unidos se ha encontrado similitud entre los conceptos de interculturalidad e interculturalismo. De igual manera que se ha venido usando la interculturalidad en términos positivos, ignorando que en el pasado han existido tensiones en su definición y desarrollo. Por ello es que aún las organizaciones de indígenas y afrodescendientes, antropólogos, educadores, sociólogos, pedagogos entre otros, trabajan la idea de *interculturalidad con equidad* ignorando su pasado conflictivo. Dejando claro esto, este autor esboza que la interculturalidad es útil para estudiar las relaciones entre personas que tienen cosmovisiones disímiles cada una con desemejantes puntos de referencia (no solo lingüísticos, religioso o étnicos) para sentar las bases de la colaboración, conflicto o negociación, (Mato, 2010, p. 32).

3.3.2 Interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad (Mato, 2010)

Al llevar a cabo un estado del arte, Daniel Mato encontró que la expresión interculturalidad muchas veces se entreteje con multiculturalidad y pluriculturalidad; conceptos que tienen un amplio uso en la escritura de textos formativos, en una amplia gama de campos profesionales (como filosofía antropología, educación, salud, entre otros), y por organizaciones gubernamentales.

Por ejemplo en el campo de la salud estos conceptos se han venido usando tanto en medicina convencional como ancestral. Un caso característico de estos proyectos es el proyecto de *salud intercultural* en Perú, que fue pensado para hacerle frente a las graves



condiciones de salud de las poblaciones indígenas, lo que obligó a repensar el modelo de salud orientado a las poblaciones originarias. Así mismo, en los campos de la educación y en salud, la interculturalidad ha sido el tema central para desarrollar procesos investigativos tanto en América Latina (por ejemplo en universidades indígenas interculturales en Bolivia, Ecuador y Colombia), en instituciones de educación superior públicas y privadas (México y Nicaragua), y en programas creados en estas instituciones (para el caso del programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT), de la Universidad de Antioquia en Colombia). Algo que se puede leer en estas propuestas en donde la interculturalidad es el elemento vinculante, es que la producción del conocimiento social y académico no es exclusivo de la universidad. Los movimientos sociales y las organizaciones ciudadanas también pueden construir conocimiento a partir de sus propias experiencias de vida en beneficio de sus comunidades, buscando la solución a sus conflictos locales.

Por otra parte, este autor señala que la aplicación de programas interculturales en España, presentan una gran diferencia frente al uso que se le dan en Latinoamérica, Estados Unidos y Canadá. Esto obedece a que en este país son dirigidos a la estructuración de programas a migrantes; es decir a personas que pueden ser emigrantes (aquella persona que se desplaza de un país para vivir en otro) o inmigrantes (persona que llega al país de destino); (Fundé UBBVA, 2015). Así mismo hace referencia a que la interculturalidad en España, en términos generales, no se relaciona con situaciones políticas ni de conflicto o negociación. No obstante, afirma que en este país está sucediendo lo mismo que en Latinoamérica, en el sentido que el uso de la interculturalidad se limita a su aplicación a migrantes, con un carácter inclusivo que ve a los africanos, latinoamericanos y gitanos como poblaciones minoritarias frente a las mayorías europeas o españolas; y en América Latina, como se ha discutido, la



interculturalidad ha sido relacionada con los campos de la etnicidad, la religión, y aspectos lingüísticos y en especial a políticas de inclusión generadas desde los gobiernos; es decir, a todas luces, al igual que en España el uso de la interculturalidad es restringido.

En el campo de las relaciones internacionales, Mato (2010) hace un recuento sobre las diferentes denominaciones que han tenido estas relaciones (entre países y continentes). Por ejemplo, da cuenta de la propuesta de *culture shock* (Huntington, 1993), concepto muy limitado al tratar de caracterizar esa compleja relación entre personas pertenecientes a culturas diferentes (por ejemplo latinoamericana y anglo), desconociendo que en la comunicación humana, no solo se dan encuentros que generan conflictos, sino también, tienen cabida la cooperación, negociación y complementariedad. Años más adelante, Muhammed Jatami (2001) quien era presidente de Irán en esa época, propone la idea de *diálogo de civilizaciones*, la cual fue adoptada por la ONU. Así mismo en el año 2004, el expresidente de España Manuel Rodríguez Zapatero lanza en la Asamblea de la ONU el nombre de *alianza de civilizaciones* (asamblea ONU, 2004). Todas estas concepciones acerca de las relaciones internacionales tienen soporte en la idea de que cada cultura posee una cosmovisión particular. En conclusión, no es posible entonces delimitar la aplicación de la interculturalidad, pues como se ha mostrado, es útil en múltiples campos, lo cual dice que la interculturalidad no puede ser delimitada con antelación, puesto que es interpretada de acuerdo con los dominios en los campos y por los actores que actúan en ellos.

Según Mato (2010), la interculturalidad, en términos generales, puede ser usada para el análisis de una variedad significativa de relaciones como sujeto-sujeto, sujeto-comunidad, sujeto instituciones; en otras palabras, el autor sugiere que hay que abrir el universo de posibilidades de actuación de la interculturalidad, que debe ir más allá de la construcción de



políticas de migraciones, étnicas, religiosas y lingüísticas, entre otras, para dar paso a actuaciones en múltiples campos de que inundan las relaciones que se establecen en la experiencia humana, entre ellas las acciones políticas para la transformación de la sociedad (como el caso de la noción de interculturalidad en medio de una posición ideológica descolonizadora).

Para terminar, se lee en Mato que cuando se trata de pensar en un proyecto que busque hacer la ruptura a las estructuras dominantes del mundo para descolonizar el poder y el saber y construir el mundo de otra manera, se hace necesario pensar en el concepto positivo de *interculturalidad con equidad*. Esto implica que, como se ha discutido con anterioridad, existen connotaciones disímiles de la interculturalidad que implican la comprensión de otras formas, que incluso pueden pensar en un proyectos contrarios a estas intenciones, como por ejemplo, la interculturalidad relacionada con elementos multiculturales (interculturalidad racional) y aquella que busca la inclusión y la integración de las minorías, para su afiliación a las culturas mayoritarias (interculturalidad funcional). Es un hecho entonces que las disímiles formas de comunicación intercultural se edifican a partir de las diferencias entre actores sociales que poseen cosmogonías y cosmovisiones dispares, y estas pueden generar conflicto, cooperación o acción.

3.4 Interculturalidad, multiculturalidad y diversidad cultural (Dietz, 2012)

Ya teniendo un poco más de claridad a cerca de la propuesta de Daniel Mato (2010) y sus concepciones sobre la interculturalidad, la cultura y la comunicación intercultural, es importante recurrir a un autor como Gunther Dietz (2012) quien ha hecho un aporte muy significativo al campo de las ciencias sociales, en el sentido de que muestra los desarrollos



que han tenido la interculturalidad y la multiculturalidad al hacer una lectura de los principales autores que han escrito sobre estos dos conceptos en todo el mundo y cómo a partir de estas construcciones los interesados en desarrollar procesos investigativos y generar discusiones antropológicas, deben pensar en las diferentes perspectivas que existen sobre diversidad cultural y tener un profundo conocimiento sobre estas.

Dietz (2010) hace una revisión de los diferentes debates que se han dado en la elaboración de los conceptos cultura, etnicidad, diversidad e identidad, y cómo estos se han venido aplicando pedagógicamente en diferentes partes del mundo como en Latinoamérica, Norteamérica y Europa.

Continúa diciendo que estas aplicaciones pedagógicas tienen una tendencia multiculturalista, que reconoce que en las aulas de clase en todo el mundo, hay presencia de poblaciones diversas. Diversidad que se sustenta en estrategias simplistas de acogida, respondiendo a un orden hegemónico occidental, que es concomitante con proyectos políticos nacionales identitarios y se mueven entre lo propio y lo ajeno; es decir, que las personas que son consideradas minorías tienen unas maneras propias de concebir la educación y la realidad quienes son etiquetadas como diferentes, como bizarras y que deben renunciar a lo propio para formar parte de lo ajeno.

Además afirma que las políticas encaminadas a velar por los derechos de las minorías tienen como matriz la política de identidad del Estado-nación, que hay que comprenderla en su totalidad para conocer las implicaciones que esta tiene en el mundo de la vida de las personas a quienes les es dado un tratamiento diferencial. Llama la atención sobre la resistencia de las clases medias emergentes entre los cuales se destacan integrantes de



movimientos sociales, culturales, sexuales, indígenas, afrodescendientes, campesinos e intelectuales entre otros, frente al proyecto estado nación.

Procura mostrar que el multiculturalismo en la pedagogía está dirigido a la gran variedad de situaciones escolares problemáticas, como por ejemplo que en un salón se puedan encontrar estudiantes de diferentes partes del mundo, y aquellos con cosmogonías particulares a quienes supuestamente hay que darles una atención diferenciada puesto que son considerados desvalidos con carencias en todo sentido. Por ejemplo, el papel que ha jugado la iglesia católica en el proyecto de evangelización de indígenas y afrodescendientes en Latinoamérica, por pensar que sus actividades ancestrales son obra del demonio ya que carecen de la presencia de un solo *dios* verdadero. Otro ejemplo es la imposición de las lenguas europeas canónicas como la lengua castellana sobre las lenguas autóctonas, cuando estas poblaciones tratan de acceder a la escolarización, porque sus lenguas propias son inválidas y padecen del reconocimiento del mundo hegemónico occidental.

Por este hecho, según él, se hace necesario redimensionar esta visión reducida de los otros, ya que no es suficiente con reconocer que existen diferencias culturales sino que es urgente de pensar que más allá de estas diferencias étnicas, nacionales, religiosas o sexuales, entre otras, coexiste un trasfondo político en donde las desigualdades y la injusticia social son determinantes para pensar en una educación en donde todos tengan cabida sin importar su condición de desemejante o extraño. Es el caso de los proyectos políticos originados desde los movimientos sociales latinoamericanos a partir de los cuales se han gestado, por ejemplo, universidades interculturales o programas interculturales en universidades convencionales que están haciendo el tránsito a universidades interculturales como el caso de la UdeA en Colombia.

Esta amplia discusión que se ha suscitado sobre interculturalidad, multiculturalidad y diversidad, como era de esperarse, ha permeado la investigación. Para citar solo un caso, en Colombia, algunos investigadores indígenas han propuesto nuevos métodos y enfoques de investigación con una visión intercultural (investigación desde las raíces y significados de vida) como se mostrará en el capítulo correspondiente a la metodología de la presente investigación. Para citar otro ejemplo de nuevos paradigmas de investigación contrahegemónicas, en Nueva Zelanda, Rusell Bishop creó el enfoque denominado *kaupapa maorí*. Esto deja ver que ante la rigidez de los métodos de investigación, es posible crear métodos innovadores no canónicos e ir como el salmón a *contracorriente*, para conocer los problemas de una realidad que no puede ser estudiada con lentes occidentales como el caso de las actividades ancestrales.

Frente a la etnografía, y continuando con el campo de la investigación al leer a Dietz, arguye que esta no debe ser una simple herramienta de investigación ni tampoco la manera de lograr la emancipación de los oprimidos. La etnografía, en un escenario no occidental, debe buscar la vinculación tanto de la perspectiva del investigado (categorías emic), como la perspectiva del investigador (categorías etic); es decir, que esta debe dar cuenta de la realidad de los actores, la cual se contrasta con la visión del investigador, lo que permite la emergencia de los datos, en un proceso de análisis. En este sentido, al llevar a cabo un juicioso estudio de la gran variedad de posturas sobre el multiculturalismo, su aplicación en proyectos como el de la Educación Intercultural Bilingüe, a la emergencia de nuevas perspectivas investigativas, Dietz propone un modelo etnográfico tridimensional que se muestra a continuación:

- a) Semántica: centrada en el actor (perspectiva emic).

b) Pragmática: centrada en los modos de interacción observados por el investigador (perspectiva etic).

c) Sintáctica: centrada en las instituciones donde se articulan discursos y prácticas de la identidad (perspectivas emic y etic en contraste).

En esta propuesta de Dietz, vale decir que la etnografía no solo debe dar cuenta de las relaciones entre sujetos, sino además las relaciones entre estos y las instituciones; como por ejemplo, las relaciones que se han tejido entre los participantes de esta investigación y una institución universitaria como la UdeA. En términos generales, la autora dice que la propuesta de las perspectivas emic-etíc en la etnografía, son un aporte valiosísimo de la antropología a la investigación educativa, porque permite además la vinculación de lo teórico y lo empírico en el estudio de un objeto-sujeto de estudio.

La propuesta más valiosa de Dietz es abrir los ojos para que no solo se observen los problemas que se tejen en la relación entre los sujetos que se suponen son minoría, sino más bien las tensiones que se dan con un estado-nación benefactor. Por ejemplo, decir que en Latinoamérica hay pobreza y que esta es natural al ser humano, es mirar tan solo una cara de la moneda. La verdad sería que no existen pobres sino empobrecidos por un modelo neoliberal, imperialista y paternalista que prefiere invertir enormes sumas de dinero en fuerzas armadas y en proyectos para el desarrollo de tecnología espacial, que en el bienestar de toda la población.

Para terminar, Dietz (2010) presenta los paradigmas que sintetizan los diferentes abordajes que ha tenido la educación intercultural.



a) Desigualdad. El paradigma de la desigualdad, es fiel a las políticas inclusivas que han generado programas como por ejemplo el de etnoeducación en Colombia (primordialmente dirigido a la educación primaria y secundaria con precarios resultados en la educación universitaria), que tienen la intencionalidad de afiliar a las poblaciones minoritarias al sistema educativo colombiano, por ser supuestamente incapaces de pensar su propia educación y por su debatible carencia cognitiva. En este paradigma se busca entonces que las minorías asimilen la cultura de las mayorías. El monolingüismo y el monoculturalismo promovido por el estado nación, son característicos en este paradigma de educación intercultural.

b) El paradigma de la diferencia es concomitante con el primero, puesto que al estado incluir a aquellas personas diferentes, busca su estandarización en el sistema educativo, al no permitir el reconocimiento de sus saberes, al exigirles hablar una lengua hegemónica como la castellana, y al hacerlos renunciar a sus cosmogonías y cosmovisiones particulares. Además, las políticas de identidad, en este paradigma, buscan poner etiquetas, como indígena, afro, campesino, homosexual, sordo, ciego, o personas con algún tipo de discapacidad, que naturaliza las diferencias (colonialidad de la naturaleza). Las movilizaciones sociales en el marco de estas diferencias buscan que los actores sociales sean quienes luchen por sus propios derechos. En este paradigma se ignoran los proyectos hegemónicos que devienen del estado-nación y los problemas socioeconómicos de estas poblaciones.

c) Diversidad. Este paradigma hace ruptura a la monoculturalidad asimilacionista y a la monoculturalidad que naturaliza las diferencias. Aquí se considera la pluralidad de personas y relaciones sociales tanto de los sujetos como de las comunidades. Reconoce las



particularidades de los sujetos, sus características socio-antropológicas, pero no las naturaliza, si no que las pone en juego para buscar un fin común, que es el de permitir que sus saberes sean tenidos en cuenta en la educación, para lograr que este dialogue con la diversidad cultural.

En conclusión se puede decir que Dietz (2010) reclama la necesidad de sopesar las diferentes perspectivas tanto de la interculturalidad como de la multiculturalidad, antes de promover nuevas propuestas educativas y sociales, que sin un conocimiento profundo sobre estos dos conceptos, se correría el riesgo de estar usando un concepto vacío, que puede significar totalmente lo contrario, a las intenciones de la transformación de la sociedad, para romper la hegemonía que ejerce el estado-nación moderno y construir un nuevo mundo en donde los unos y los otros pervivan en armonía, no solo en la educación sino en el devenir de la vida misma.

3.5 Sobre la monoculturalidad

El colonialismo sigue presente en nuestros tiempos ya que según Castro-Gómez (2000) las universidades perpetúan la *violencia epistémica* al hacer hincapié en las necesidades y motivaciones de la población occidental. Existe en la educación una visión monocultural del conocimiento al desconocer el lenguaje, pensamiento y cultura de las poblaciones milenarias, el cual no es considerado válido, por no seguir las lógicas en que se construye el mundo desde la concepción neoliberal. Esto ha configurado procesos de hegemonización del pensamiento, por lo que se hace necesaria “una epistemología del sur que de credibilidad a las nuevas experiencias sociales contrahegemónicas y a los supuestos epistemológicos alternativos que estas experiencias construyen y marcan” (Walsh 2007, p.



107). Epistemologías que cuestionen los procesos monoculturales de construcción del saber y rigor del saber y de la concepción lineal del tiempo. Según Santos (2010) al no tener en cuenta estos conocimientos que no siguen la lógica de la globalización hegemónica, se desperdician las experiencias por ejemplo de los saberes populares y ancestrales que pueden servir para pensar la educación de otras maneras no eurocentradas. Según Santos (2010, p. 22-24) el mundo actual funciona bajo las siguientes cinco monoculturas:

1. Monocultura del saber y del rigor del saber, que cree que el saber construido desde occidente es inexorable y es más importante que aquellos saberes alternativos. Para enfrentar a esta monocultura hay que rescatar aquellas prácticas sociales que para los ojos occidentales son bizarras. Prácticas sociales campesinas, indígenas, afro que deben considerarse como válidas y que sin lugar a equivocación generan saberes que han venido siendo usados por los occidentales sin su autorización; en otras palabras, saberes que han sido profanados y usados como por ejemplo la medicina ancestral por parte las multinacionales farmacéuticas, que son válidos para el mundo neoliberal, pero sin el merecido reconocimiento científico.

2. Monocultura del tiempo lineal, que tiene la impronta del progreso y desarrollo, en donde el tiempo tiene una sola dirección, es decir, es un tiempo lineal según la ideología judeo-cristiana. Aquí por ejemplo en Colombia la historia empieza a partir de la llegada de los conquistadores en 1492, desconociendo que de ante mano, existían otras historias milenarias, que aunque no aparecen en grafías, fueron y han sido escritas desde la oralidad, el cuerpo, la danza, la pintura, entre otras maneras de narrar la historia por las comunidades ancestrales; en otras palabras, un tiempo no lineal con base en otras temporalidades que implican otras concepciones del tiempo como el espiral el circular.



3. Monocultura de la naturalización de las diferencias, que tiene sus cimientos en las teorías darwinianas sobre el desarrollo, en donde impera la *ley del más fuerte* la cual es un acontecimiento natural e inquebrantable. Estas jerarquías son llevadas a la sociedad en donde los occidentales se ubican en los primeros peldaños por ser más poderosos y dueños del saber, y en los últimos escalones todo lo que no sea blanco y que esté por fuera de lo occidental, como los afrodescendientes, los indígenas, los campesinos e incluso las mujeres. En este sentido en la construcción del saber y en los organismos de poder como los consejos superiores en las universidades públicas colombianas como en la Universidad de Antioquia, estas poblaciones son invisibilizadas al no tener derecho a participar en las decisiones sobre el modelo de universidad que sueñan y desean. Las universidades colombianas han sido pensadas a partir de la universidad trasplantada con bases en el proyecto Atcon dirigido a mantener el statu quo de las élites de nuestro país y del pensamiento conservador (Gómez y Vivas, 2015). Se hace necesario reconstruir estas jerarquías y pensar en unas relaciones recíprocas sin *inferiorizar* a los otros, conservando la diversidad pero estableciendo un diálogo de saberes para pensar el mundo de otra manera, lo cual es característico de los procesos interculturales.

4) Monocultura de lo universal como único válido, que impone lo universal sobre lo local. Este tipo de monocultura avasalla los saberes propios de las comunidades no occidentales. Según la mayoría de gobiernos latinoamericanos, argumentan que estas comunidades hay que incluirlas al sistema social establecido, no con el fin de respetarles sus cosmogonías y cosmovisiones, sino con el fin de alejarlos de sus prácticas comunitarias propias, para que sean incluidas en el sistema universal que sigue las políticas neoliberales, destruyendo los saberes autóctonos. Se plantea entonces pensar en proyectos contra-



hegemónicos que den importancia a lo local sobre lo universal. Proyectos que han empezado a pensarse en países como México, en donde hoy en día funciona la Universidad de la Tierra, que rescata lo local y lo pone en diálogo con lo universal y como en la Universidad de Antioquia que ha dado los primeros pasos, con la creación del programa Licenciatura en pedagogía de la madre tierra, que también busca, entre otras cosas, rescatar los saberes ancestrales locales para llevar a cabo una hibridación cultural con los saberes universales, y pensar el mundo de otra manera para derrotar la globalización hegemónica.

5) Monocultura de la productividad, que define al ser humano en términos del consumo. Una persona que no consuma no le es útil al sistema económico capitalista. A medida que aumenta el consumo, las élites mundiales aumentan sus riquezas, sin tener en cuenta que el consumo sin límite atenta contra el equilibrio de nuestra madre tierra. Por esta razón la cosmogonía indígena rechaza de plano esta concepción progresista y desarrollista del mundo, ya que pone en peligro esa maravillosa concepción de nuestro planeta, como un ser, una mujer pedagoga que nos enseña el equilibrio entre nuestras necesidades y las necesidades de la madre tierra que puede proveer las necesidades para la mayoría, pero no la codicia de todos.

Para hacerle frente a las cinco monoculturas, es necesario pensar en la construcción del conocimiento desde la horizontalidad, desde el diálogo de saberes con el otro. No para buscar el principio de igualdad, pero sí para que el otro encuentre caminos de libertad y de emancipación. Hay que ver al otro como un sujeto que tiene derecho a tener derechos. Hay que derrotar la mirada occidental que ve a las poblaciones de afrodescendientes, indígenas y campesinos como sujetos desvalidos que necesitan caridad; es decir, al concebir una



educación en perspectiva intercultural, hay que redimensionar el concepto de diversidad que circula en el sistema educativo colombiano puesto que, según López (2008):

En esta visión de la diversidad, la educación intercultural debe ser considerada como instrumento para reducir las desigualdades que se manifiesten en la sociedad. La perspectiva intercultural supone una reconceptualización del valor de la diferencia hacia los principios de igualdad, justicia y libertad y todo ello para establecer un compromiso permanente con las culturas minoritarias. Lo realmente importante no radica en desarrollar el principio de igualdad, sino el principio de libertad. O sea, no sólo hay que reconocer unos derechos, sino que las culturas minoritarias tienen que tener la libertad para desarrollarlos. No hablamos en términos de caridad sino de derechos. Todo ello nos debe dar pie a reflexiones más profundas, al menos yo me las hago, al considerar la cultura de la diversidad como proceso de cambio de roles y funciones de los componentes que constituyen la sociedad a finales del siglo XX (p. 4).

3.6 Sobre el eurocentrismo

En el descubrimiento, conquista y colonización de América, se continuó con la división griega occidental de nosotros (los occidentales) y los otros (los bárbaros). Esta representación del otro como un bárbaro fue usada para pensarlo como un ser vivo vacío sin alma, ignorante y sin derecho a la tierra. No es extraño imaginarse entonces que el virreinato de España razonara que la muerte del bárbaro a manos de la corona española no era un asesinato, ya que un bárbaro no tenía alma, por lo cual no se consideraba un pecado. Este deja ver a todas luces que la corona española veía en los indios una construcción de un sujeto acorde con su pensamiento colonizador. Por esta misma razón, era justa la esclavitud. A este respecto Droid (2009, 176) señala:

[...] que una representación no es una imagen especular de los acontecimientos o las personas. “Funciona más bien como un filtro óptico, que deforma o aumenta determinados rasgos y enmascara otros. Organiza la manera como vemos a los otros en un momento dado y la manera como concebimos las relaciones que podemos mantener con ellos. Por eso a veces mata”

Con el desconocimiento del otro, la colonización logra invisibilizar sus cosmogonías, sus saberes, su lengua y su historia de origen. El único pensamiento válido es el pensamiento europeo civilizatorio y colonial construido desde los postulados de la modernidad en donde no tienen cabida los “indios” por ser seres pre-modernos, despojados de sus tierras y de sus propias narrativas.

Esta constitución colonial de los saberes, es explicada de gran manera por Quijano (2007), quien presenta una tipología de la colonialidad que se compone de cuatro dimensiones a saber:

Colonialidad de poder. Ubica al blanco europeo en la cima mientras el indio y el negro ocupan los últimos peldaños.

Colonialidad del saber. Descartó por completo la producción intelectual indígena y afro. Cualquier saber viene simplemente de la práctica de/con la naturaleza, así clasificado y nombrado como “tradición”, nunca como ciencia o conocimiento.

Colonialidad del ser. Algunos seres se imponen sobre otros.

Colonialidad de la naturaleza. Descarta la relación milenaria entre seres, plantas y animales. Eliminación de la cosmología y del pensamiento.



3.7 La educación propia

Es necesario transitar por los referentes teóricos del concepto de *educación propia* del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2007) el cual afirma que

[...] “lo propio no solo implica una atención especial a la cultura indígena, sino que requiere un diálogo con otras culturas y el desarrollo de una conciencia política”, una educación propia que “busca salirse de los límites escolares sin olvidar la responsabilidad que tienen las comunidades para definir, organizar y controlar la educación bajo sus propias dinámicas culturales y cosmovisiones (Calvo y García, 2013, p. 345).

Según Castillo y Caicedo (2008), esta intención de entregarles autonomía educativa y cultural a los pueblos étnicos y sus organizaciones sociales en Colombia, configuraron el escenario para poner en discusión la posibilidad de pensar en otras educaciones. Esta intención se concretó en la política de etnoeducación que se dio como resultado de las luchas de resistencia de los grupos étnicos y que tuvo en cuenta las demandas políticas de estos y sus organizaciones ante la imposición de formas de las políticas de escolarización. En este sentido, según los mismos autores se gestaron dos rebeliones; una en los años 50 por parte del CRIC y la otra por parte de los grupos de afrocolombianos en los 60.

Castillo y Caicedo (2008) afirman que la educación para los grupos étnicos fue manejada por la iglesia judeo/cristiana desde el siglo XVI hasta el siglo XX, que ha tenido gran influencia en las políticas del estado en materia de la educación estatal. En este sentido las misiones eran las encargadas de la administración de la educación lo que subvaloró el



pensamiento indígena y afro dejando una imagen negativa de estas comunidades, imagen que influyó en la construcción de las políticas no solo educativas sino sociales en Colombia.

Estos mismos autores argumentan que los planes educativos del siglo XX fueron orientados a la población mayoritaria, mientras que los dirigidos a afrocolombianos, raizales e indígenas, fueron administrados por la iglesia. Esto suscitó un enfrentamiento entre las políticas educativas estatales y las políticas culturales de los pueblos étnicos y permitió la diversidad de concepciones de educación indígena, educación bilingüe, educación intercultural y educación propia y la emergencia de nuevos proyectos educativos y políticos contrahegemónicos, con nuevas formas de participación por parte de las comunidades no occidentales.

Castillo y Caicedo dan cuenta además de la generación de la legislación más importante en torno a la educación para las comunidades indígenas. Por ejemplo muestran la manera en que el decreto 1142 de 1978 usó por vez primera el término educación indígena y les entregó el derecho a los grupos étnicos de presentar sus propias propuestas curriculares, educativas, de educación bilingüe, y la posibilidad de elegir a sus propios maestros. En 1982 ocurre un hecho sin precedentes que marcó un punto de inflexión en torno al poder ejercido por la iglesia hacia los grupos étnicos, como fue la expulsión de los misioneros capuchinos en la Sierra Nevada de Santa Marta por parte de la comunidad indígena de los Arahuacos. Además sustentan que la educación indígena produce grandes cambios en la lógica de construcción de la normatividad, logrando la construcción de una normativa especial sobre la educación indígena y raizal. Así mismo, en 1986 mediante la resolución 3454 del MEN se creó el programa nacional de etnoeducación que logró la transición entre la idea de educación indígena y etnoeducación. Así mismo, en 1989 se crea el programa de educación bilingüe.

Según Castillo y Caicedo (2008, p. 24), la política de etnoeducación sigue la orientación del concepto de etnodesarrollo en la década del 80, con fundamentos en la idea de progreso y desarrollo promovida por las corrientes neoliberales; es decir, en contravía de las exigencias de los grupos étnicos. Más adelante entra en discusión el concepto de interculturalidad con nuevos horizontes en los planos filosóficos, sociológicos, políticos y educativos. Se marca entonces una diferenciación entre educación propia y etnoeducación. La Organización Indígena Colombiana (ONIC), asume la educación propia dejando claro que es “[...] aquella que constituye la base fundamental de los conocimientos, saberes y valores que nos han formado y educado en la interiorización del ser indígena. Esto incluye el pensamiento y sentimiento colectivo, y los principios de dignidad del pueblo al cual pertenecemos (Jiménez, 2001, p. 24)”.

Los mismos autores arguyen que una de las evidencias en torno al fortalecimiento del sujeto afrocolombiano es la diferenciación que se logró entre este y el raizal. La etnoeducación afrocolombiana buscó la autonomía comunitaria y escolar de estos grupos; sin embargo, más adelante tuvo grandes dificultades en su aplicación.

De otra parte, y siguiendo a los mismos autores, los principales antecedentes de las leyes sobre etnoeducación fueron la ley 70 de 1993 que reconoció a las comunidades negras que habitaban terrenos baldíos, rurales y ribereños el derecho a ser grupos étnicos, promoviendo la igualdad de las comunidades étnicas; y la ley 115 de 1994 que en su capítulo 3 trató sobre la educación para grupos étnicos, en donde se definió la etnoeducación como aquella “[...] educación para grupos étnicos [...] que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.” (Ley 115 de febrero 8 de 1994).



Así mismo junto con el decreto 804 de 1995 se estableció que la educación dirigida a los grupos étnicos forma parte del servicio educativo público, y que debe ser organizada de manera colectiva, promueve además el concurso de toda la comunidad y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros comparten su manera de ver el mundo para la construcción de un proyecto de vida teniendo en cuenta su cultura, sus lenguas y su características propias particulares. Además establece los principios de la etnoeducación que tratan sobre la integralidad, la diversidad lingüística, la autonomía, la participación comunitaria, la interculturalidad, la flexibilidad, la progresividad y la solidaridad. (Decreto 804 de 1995). No obstante en lo relacionado con la autonomía tratada en este decreto, esta tuvo problemas en su aplicación, ya la etnoeducación mantuvo un sesgo hacia los grupos indígenas. Esto obedeció, entre otras razones a la dispersión de los grupos afrocolombianos y raizales a lo largo y ancho de la geografía nacional y la ausencia de derechos como entidades territoriales. Por esta razón en el año 2004, con la directiva ministerial No 11 del MEN, y ante las dificultades en la aplicación del decreto 804 de 1995, el gobierno nacional exhortó a las entidades territoriales a cumplir con lo establecido allí dando un trato igualitario a todas las comunidades, incluyendo a las afrocolombianas y raizales.

Según Piamonte y Palechor (2011), la autonomía e igualdad de derechos promulgada en las leyes anteriores en el marco de la política etnoeducativa sufrió un estancamiento. Esto obedeció según ellos a que el gobierno obstaculizó gran parte de las propuestas educativas sobre educación propia. Adicionalmente, afirman que en algunos casos esta legislación ha desaparecido, en otros se ha malinterpretado y ha sufrido de desacato por parte de las entidades territoriales (departamentos, distritos, municipios, territorios indígenas). En



términos generales estos autores aseguran que la educación propia no es bien recibida por el estado colombiano ni por las intenciones mercantiles de las multinacionales. Por el contrario, esta beneficia a los pueblos indígenas, afrocolombianos y raizales.

3.8 Pedagogías críticas del sur, pedagogía social y crisis de la educación universitaria

Teniendo en cuenta que este trabajo de investigación se enmarca en la línea de pedagogía social perteneciente al grupo de investigación “Unipluriversidad” de la UdeA y su contexto es la educación universitaria, se hace necesario encontrar los puntos de encuentro entre la pedagogía social, la educación universitaria y la interculturalidad. En este sentido, en primer lugar, tanto la pedagogía social como la interculturalidad, tienen como elemento común, la posibilidad de crear espacios simétricos de diálogo, de respeto, de relaciones horizontales entre las diferentes comunidades que habitan un espacio como la universidad pública colombiana. Tanto la pedagogía social como la interculturalidad en la educación universitaria tienen el fin común de mejorar las condiciones de vida de las comunidades que hacen parte de ella. Para este propósito, la pedagogía social toma acciones promotoras que buscan la dinamización de la sociedad mediante la educación alejada de las corrientes eurocéntricas y modernas (Torío, García, Peña, Fernández, 2013 p. 645).

Coherente con ello, la pedagogía social aterrizó en Latinoamérica por medio de la propuesta de educación popular de Paulo Freire, que busca, entre otras cosas, explorar otras formas de concebir la educación en general para lo cual las cosmovisiones de poblaciones que han estado marginadas de la educación universitaria son cruciales para reconfigurar los procesos formativos e investigativos. Por esta razón desde las propias voces de los participantes de la educación, en el estado del arte y en los referentes conceptuales de este trabajo de investigación fue importante reseñar otros modelos de universidades que tienen



como eje articulador la interculturalidad, y que le hacen una ruptura a la construcción de los sistemas educativos convencionales. Según Carrillo (2012) “la educación popular, Paulo Freire, es la contribución más significativa que América Latina ha hecho al mundo de la educación, podemos afirmar, y no quisiera descalificar a nadie, que es el único aporte real, revelador y original que ha aportado a la educación”.

De igual manera, se hace necesario abordar las pedagogías críticas del sur desde autores como Mejía (2011), quien afirma que

“La síntesis que hoy hemos logrado de la educación crítica latinoamericana, construida desde la educación popular en sus diferentes versiones y luego de sus desarrollos, es que es una *concepción de educación*, y como tal tiene prácticas, metodologías, teorías, enfoques, pedagogías, y una opción ética de transformación”. (p. 18)

Educación popular que es necesario redimensionar ya que no se restringe a la educación de adultos y a la llamada educación no formal. La educación popular también permea los claustros educativos, y por ende los universitarios, que ya se ha venido constituyendo en una matriz de educación con peso propio en los contextos académicos universitarios. En este sentido Mejía (2011) a propósito del accionar de la educación popular, expresa que “Valga la pena enfatizar que de ninguna manera negamos la pedagogía en la escuela”.

Adicionalmente, es necesario tomar en consideración las palabras de Ortega (2005), quien plantea que lo educativo no solo se circunscribe a la escuela, cuando afirma que:

La educación a lo largo de la vida es un continuum que abarca desde que el hombre nace hasta que muere, y que no sólo es un espacio total, global y vital, sino también un



«constructo» conceptual que trasciende la idea de la educación circunscrita a un espacio delimitado de la vida que, desde, al menos, la Ilustración, se enmarcaba en el ámbito institucional de la escuela (p. 172).

Y en este sentido la universidad ha negado lógicas epistémicas distintas. Otras lógicas que transgreden las *murallas* de la escuela y que desde la periferia, desde aquellas poblaciones que tienen dificultades para formar parte de este “gueto” reservado a los de arriba, claman por ser reconocidas. Tal es el caso de las comunidades indígenas y comunidades de afrodescendientes.

A esto se suma la crisis de la educación universitaria. Una crisis a la cual no escapan las universidades colombianas, al reconocer una única forma de saber. Un saber que a pesar de unos pocos esfuerzos ha permanecido estático por no considerar esos saberes ancestrales, esas otras formas de leer al mundo y de conocerlo. En este sentido, Caride (2007, p. 14)), señala:

Son abundantes los diagnósticos que coinciden en subrayar que la enseñanza superior está en crisis, que sus estudios carecen de suficiente calidad, o que sus contribuciones al desarrollo del conocimiento son limitadas y a menudo inconsistentes para responder a las demandas de la sociedad y del mercado laboral

Crisis que no solo deviene desde el saber, ya que esta se ha recrudecido en Colombia por decisiones gubernamentales en torno a una visión centralista del estado. Una visión que solo tiene en cuenta los grandes centros urbanos para la administración pública, y la administración del saber impartido desde las universidades públicas. ¿Por qué no pensar en la conformación de pluriversidades con raíces en la educación propia para el caso de las



comunidades indígenas? ¿Por qué no dejar atrás esa visión única del universo y trasegar hacia un pluriverso tejido desde las culturas milenarias y ancestrales?

Así mismo es necesario abordar la concepción de Blanco (1999) quien señala el carácter centralista del estado:

[...] considera que los centros deben tender a ser iguales en la práctica, por lo que existe una alta regulación y centralización por parte del Estado. No se acepta que los centros puedan elaborar proyectos propios ni que exista una oferta más diferenciada y variada, lo que también dificulta la respuesta a la diversidad.

Las tensiones que viven las comunidades de diverso origen étnico en las universidades latinoamericanas y el desconocimiento de su cosmogonía, se refleja en la manera en que son diseñados los currículos. Currículos que no son pertinentes, ya que no tienen en cuenta las necesidades y motivaciones de comunidades diversas y milenarias. Para dar un ejemplo, únicamente se concibe como valedera la gramática escrita. Aquí se configura un desconocimiento total frente a otras maneras de concebir el mundo, ya que para algunas comunidades ancestrales, la lengua escrita no existe, existe es la palabra dicha, la oralidad, el rito, el canto, la actividad ancestral, el cuerpo; es decir, otras formas de comunicación alejadas del concepto de academia que deviene de los postulados de la modernidad. Esto, sin lugar a dudas, debe redimensionar la concepción tradicional de currículo, de metodología, de didáctica, de técnica y sobre todo el sistema de evaluación, que se concibe desde la cultura occidental. Por estas razones la formación de estas poblaciones señala el camino para la configuración de una educación intercultural, que tenga en cuenta otras lógicas epistémicas.

Por esta razón, recorrer los procesos de transformación de la Universidad de Antioquia desde las voces de las comunidades de diverso origen étnico, que permitan hacer el tránsito de una universidad monocultural a una universidad intercultural es de suma importancia en la apuesta por la pervivencia del pensamiento ancestral en la universidad de Antioquia. Además en la apuesta por reflexionar sobre el tipo de educación en la cual han venido siendo formadas estas poblaciones milenarias. Por ello la apuesta por llevar a cabo este trabajo de investigación con las comunidades de diverso origen étnico que hace presencia en la Universidad de Antioquia en la experiencia del programa *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*, en otros programas y en las organizaciones indígenas que han aportado en la construcción del pensamiento indígena en esta universidad.

3.9 La crisis de la universidad colombiana

Para hablar sobre la crisis que ha venido atravesando la universidad colombiana desde los años cincuenta, se recurrirá a un libro publicado durante el transcurso de esta investigación (julio, 2015) denominado *Historias desaciertos e investigación en Colombia* escrito por los profesores Juan Guillermo Gómez García y Selnich Vivas Hurtado. Es importante aclarar que el profesor Vivas, fue uno de los participantes de esta investigación quien al igual que Gómez, son profesores de la UdeA.

De acuerdo con lo anterior, Gómez y Vivas (2015) plantean que la universidad colombiana en los últimos veinte años (pública o privada), ha centrado toda su atención en la investigación constituyéndose en el pilar del conocimiento. Esto obedece según estos autores a que la investigación genera réditos económicos que son fieles al modelo neoliberal y mercantilista. Así mismo, discuten que en la universidad importa más el número,



generando, un nuevo paradigma denominado *cienciometría*. A este respecto vale decir que el estado colombiano entrega recursos a las universidades públicas de acuerdo con sus indicadores de crecimiento en cobertura y en producción en investigación en desmedro de la calidad de la formación (al hablar de calidad, este no es el concepto que promueve el modelo hegemónico capitalista mundial sino calidad académica). Para el estado colombiano, la universidad que tenga más programas con acreditación de alta calidad o que sea acreditada en su totalidad, es la que recibe más recursos, y por supuesto, el ítem que genera más puntaje es la producción investigativa.

Este contexto señala que la universidad “[...] ha echado a perder la pasión por el saber [...]” (Gómez y Vivas, 2015, p. 14) por visionar la investigación como la matriz del conocimiento. Según ellos, esto ha generado una profunda crisis de la universidad colombiana, que debiera convertirse en uno de los pilares de la formación básica de los estudiantes universitarios para que descubran la verdadera razón de ser de la universidad, en donde debe considerarse el orden hegemónico mundial que ha ejercido su dominación en todos los espacios de la vida, de donde no se escapa la educación universitaria.

En este orden hegemónico de dominación del intelecto, el saber ha tenido una orientación tecnocéntrica; es decir que los saberes ancestrales y populares han venido siendo derrotados por el amplio desarrollo que han tenido las tecnologías, como por ejemplo la computacional, la celular, la molecular, espacial, vegetal que generan un gran impacto a nivel de consumo, y cooptan el pensamiento del ser humano al convertirlo en un **idiota útil** y rendido ante los pies del consumismo. E inmersos en esta sociedad hiperconsumista, deviene una felicidad enmascarada. Una felicidad leve que obtenemos al comprar un producto que usamos, y luego desechamos, para luego seguir siendo felices (supuestamente) adquiriendo



otro producto; es decir, se ha democratizado la felicidad, pero convertida en una felicidad superflua, una felicidad hipermaterialista. Se ha retornado a la individualidad del ser humano, pero es una falacia, puesto que esa individualización que nos permite adquirir un producto tecnológico, nos ciega los ojos y no nos deja ver más allá de las narices del pensamiento eurocéntrico que opaca los saberes alternativos y diferentes que paradójicamente tienen potencialidad de generar tecnología de punta y que occidente se niega reconocer y tener en cuenta en los procesos investigativos y en la formación universitaria.

Estos autores muestran su preocupación ya que según ellos a pesar de que existen leyes como la Ley 70 y la 1381 pertenecientes a la constitución política colombiana que reconocen los territorios afro y le apunta a la preservación de las lenguas nativas respectivamente, estas son ignoradas y acomodadas a los intereses del estado que se reflejan en la construcción de una universidad monocultural. Para dar un ejemplo, tanto el estado como el modelo de universidad moderna colombiana han privilegiado las grafías escritas (grafocentrismo) desde hace más de doscientos años, sobre otras grafías que aunque no sean escritas, también son válidas y que han servido para que el lenguaje pensamiento y cultura de las comunidades no occidentales guarden sus memorias culturales y sus valiosísimos saberes. Saberes que son transmitidos en sus propias lenguas orales que les ha permitido por ejemplo vivir en armonía con la madre tierra sin dañarla, lo que no ha logrado la cultura occidental a partir de los productos investigativos que se guardan en los anaqueles y que no forman parte de la memoria viva de occidente.

3.10 La universidad trasplantada y sus modelos

Según Gómez y Vivas, los modelos de universidad que han sido adoptados en Colombia devienen de una universidad trasplantada con características eurocéntricas. Un



ejemplo de estos modelos de universidad son el conventual, nacional, liberal, público, privado, rentable, y del conocimiento que han sido adoptados en Colombia sin la suficiente discusión sobre si son convenientes para ser aplicados a nuestra realidad impregnada de diversidad en todas las dimensiones de la vida del hombre colombiano e incluso Latinoamericano.

En este sentido, la universidad conventual tiene como base la doctrina eclesiástica, que impone un pensamiento monolítico, monolingüe y toda una cultura de vivir una vida sin espacio para otras formas de experiencia humana como por ejemplo múltiples concepciones de espiritualidad, hasta el punto de catalogar algunas prácticas ancestrales y populares como hechicería o como un acto del demonio. Por supuesto estas prácticas y culturas son excluidas de la formación por no tener como sustento el pensamiento judeo-cristiano. No es de extrañarse que aún en Colombia funcionen universidades privadas conventuales puesto que son fieles a las corrientes eurocéntricas que dialogan con la globalización hegemónica.

Aseguran además que una de las herencias de la universidad conventual es la terquedad por ver a las lenguas europeas como el español y el latín, en un nivel superior a las lenguas nativas. Incluso estas lenguas no son tenidas en cuenta en la producción científica, porque la única ciencia válida es la que guarda relación con la religión. Por esta razón, en la llegada del virreinato de España en 1492, las lenguas americanas nativas tenían que desaparecer puesto que la lengua castellana era la lengua privilegiada, lo que muestra un dispositivo colonizador que ha estado presente hasta el día de hoy.

Más adelante, según estos autores surgió otro modelo de universidad llamado universidad nacionalista que tenía como epicentro el entrenamiento militar, en donde los



estudiantes ejercían el rol de soldados que debían aportar a las luchas de independencia de Colombia. En Colombia aún continúa funcionando este modelo de universidad como por ejemplo la Universidad Militar Nueva Granada (pública) para apoyar al sector de defensa. Un aspecto importante que se señala es el hecho de que alrededor del siglo XIX, “[...] se fundieron dos ideas de universidad: la del saber, segmentada en disciplinas, siguiendo la idea humboltiana, y la de las artes y oficios de cuño napoleónico.” (Gómez y Vivas, 2015, p.).

En este marco, el proyecto nacionalista universitario engendró proyectos regionalistas como el antioqueño, que buscaba una formación universitaria para la capacitación de personas que sirvieran de mano de obra a una economía regional orientada a la minería y la construcción. Por supuesto, la investigación tenía también un fuerte vínculo con el modelo económico instaurado en esta región del país, que era concomitante con el proyecto moderno mundial.

Dan cuenta además que en 1930 como consecuencia de las reformas liberales, se hizo ruptura a la influencia de la iglesia católica en la construcción del modelo de universidad, para dar paso a una universidad laica y pluralista. Se rompió además al que se suponía era el ideal de universidad que formara únicamente a los hombres del país, permitiendo el ingreso de mujeres. No obstante, como ha sucedido con muchos gobiernos latinoamericanos que pasan de la izquierda a la derecha conservadora se instauró un régimen dictatorial con el cual retornó el predominio religioso en la universidad. Estos modelos de universidad, según ellos, siempre mantuvieron la conexión con la ideología capitalista hasta el día de hoy como una universidad contemporánea que fortalece la relación universidad-empresa-consumismo, que le sigue dando la espalda a las epistemias que piensan en un mundo más allá de la rentabilidad.



3.10.1 Sobre las reformas universitarias y el Informe Atcon

Gómez y Vivas plantean que para hacer una lectura objetiva del documento *la educación superior en Colombia* (2012) del OCDE y el Banco Mundial, hay que conocer en profundidad el Informe Atcon que incidió fuertemente en la forma que ha tomado la universidad actual como una universidad profesionalizante dirigida a las élites del país.

Frente al informe Atcon, los autores aseguran que esta propuesta no daba cabida a las formas de vivir de las poblaciones originarias; y su lenguaje, pensamiento y cultura no formaba parte de los planes de desarrollo de las universidades, puesto que en muchas de ellas los políticos eran quienes tomaban las decisiones. Este panorama pareciera no haber cambiado en la actualidad, puesto que en los consejos superiores de las universidades públicas (compuestos por el Gobernador del Departamento, quien lo preside, un miembro designado por el presidente de la república, un miembro designado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) , un representante del sector productivo o su suplente, un exrector, un egresado, un representante de las directivas académicas, un representante de los profesores, un representante de los estudiantes y el rector de la Universidad), tienen la bendición de los caciques políticos e incluso de algunos intelectuales del país que ejercen su poder para seguir perpetuando una universidad que le da la espalda a las necesidades y motivaciones de los estudiantes y profesores, y sobre todo aquellos que poseen cosmovisiones particulares. Es un secreto a gritos que los rectores son puestos por el gobernador de turno y el presidente de la república quienes ven la universidad como un cúmulo de puestos laborales, oportunidad que estos aprovechan para pagar sus cuotas burocráticas, con la condición de nombrar o reelegir al rector que les haga sus favores políticos. Este quizás es un caldo de cultivo que ha generado la crisis universitaria en



Colombia, junto con la intención privatizadora y la desfinanciación de la universidad pública por parte del estado.

Continuando con los mismos autores, estos plantean que el *Plan básico* era el mecanismo por el cual se adoptó el proyecto de universidad atconiana. Así mismo que la adaptación de este modelo de universidad tuvo como punto de partida el “[...] Plan básico de educación superior (ASCUN/FUN, 1968) (Gómez y Vivas, 2015, p. 44). A este respecto, es sabido que en 1968 se suscitaba en muchas partes del mundo revoluciones estudiantiles como en Francia, con el famoso mayo del 68, en México con la revolución estudiantil entre los meses de julio y agosto del 68, a lo que se sumó la muerte de Luis Ernesto “El che Guevara” en 1967, lo que se convirtió en la chispa que encendió la revolución estudiantil colombiana en 1968, marcada por una tendencia marxista-leninista-antiyanqui. Este movimiento estudiantil en Colombia logró el bloqueo del Plan básico de Luis Carlos Galán en 1971 que imposibilitó que la reforma a la educación superior se llevara a cabo.

Más o menos un década más tarde, el presidente Julio César Turbay Ayala (1978-1982) logró este cometido, al imponer los decretos 80, 81, 82, 83 y 84 de 1980 por medio de los cuales fue posible la reformulación del sistema de educación post-secundaria. Esta reforma puso límites a la autonomía y democracia de las universidades estatales ocasionando una crisis generalizada originada principalmente por la negativa del estado colombiano para crear mecanismos claros de financiación de las universidades, lo que afectó principalmente a las universidades públicas afectando gravemente la calidad de la educación (Bocanegra, 2011, p. 29).

En términos generales, según Bocanegra (2011), el proyecto Atcon fue el que orientó la política de la educación universitaria pública entre 1970 y 1980 proponiendo por ejemplo la pauperización de la labor de cátedra, la planeación educativa, la desaparición de los estudiantes en los consejos superiores universitarios, la autonomía financiera y ejecutando una reforma estructural a la academia. De otra parte con la imposición de estos decretos se lograba un mejor control de las universidades para permitir que fueran fieles a las políticas regresivas del estado. Con la inclusión de representantes de los sectores privados en los organismos de educación superior, se gestó la nefasta unión universidad-empresa, decisión que visionó la educación como un negocio. Adicionalmente se leía en estas reformas una supuesta “preocupación por los pueblos originarios”, que se quedó en solo eso, una preocupación, puesto que hasta el día de hoy y a pesar de la reforma constitucional del 91, no se han visto los resultado esperados, soñados y exigidos.

Lo que si se logró a toda cabalidad con esta reforma fue el crecimiento desmesurado de las universidades privadas y la creación de universidades públicas regionales sin que se llevara a cabo un proceso serio y planificado, que se orientó a saciar la sed clientelista y politiquera . Según Gómez y Vivas (2015), se pasó de una cifra de veinte mil estudiantes a doscientos mil en tan solo diez años, crecimiento que fue además ayudado por la creación de instituciones tecnológicas. Es un hecho que con la ampliación de la cobertura se amplía el derecho educativo, pero el estado colombiano no ha sabido administrar esa cobertura con el ofrecimiento de una educación de calidad.

Los mismos autores discuten que en 1991, con la embrionaria Constitución, se trató de subsanar los errores cometidos del pasado. El presidente de ese entonces César Gaviria Trujillo (1990-1994) hizo lectura de esta crisis, y creó el escenario para iniciar un debate



nacional acerca de la que debía ser la universidad colombiana del futuro, en un ambiente en donde el leninismo y el marxismo empezaban a entrar en crisis. Según los mismos autores, con el libro titulado *Colombia al filo de la oportunidad* la sociedad colombiana por fin tenía el derrotero de lo que debía ser la nueva Colombia en perspectiva, a partir de los pensamientos de sus autores llamados los sabios de Colombia.

Con la nueva corriente de la apertura económica interpretada a la perfección por parte del presidente Gaviria, no tomaría mucho tiempo en que este influyera en el rediseño de la universidad. Teniendo en cuenta que con la apertura de mercados se requería de mano de obra calificada, y por la presión que ejercía el neoliberalismo internacional, la universidad colombiana debía crear apresuradamente la mano de obra calificada necesaria en una nueva universidad con arquetipos productivos. A partir de ese entonces, la moda de los estándares, logros e indicadores de logros se impuso en el sistema educativo colombiano.

Según Gómez y Vivas (2015) ya en los gobiernos de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), la llamada “Revolución Educativa” abriría las puertas para la masificación de la oferta educativa en Colombia. La meta consistía en pasar de aproximadamente novecientos mil estudiantes a alrededor de dos millones en el año 2014. Como era de esperarse, este crecimiento desmesurado promovió el crecimiento de las universidades llamadas “de garaje” que funcionaban (y funcionan hasta el día de hoy).

Ya en los dos periodos de gobierno del actual presidente Juan Manuel Santos (2010-2018), se presentó al país una nueva ley de educación superior. Esta nueva ley fue pensada “desde los escritorios” del palacio presidencial sin escuchar las voces de una masa estudiantil que cada vez iba tomando más fuerza. Este obedeció a que en los gobiernos del hoy senador



Álvaro Uribe Vélez, la represión era la constante, y los movimientos sociales (entre los cuales se encontraban los estudiantiles), se vieron obligados a silenciar sus voces, por las constantes amenazas de los grupos paramilitares, auspiciados por ejemplo por el ya desaparecido Departamento Administrativo de Seguridad (DAS), que trajo como consecuencia la captura y condena de sus principales directivos como el de su directora María del Pilar Hurtado en el año 2015.

Esta nueva ley de educación superior fue rechazada de tajo por el movimiento estudiantil, que ha venido mostrando una gran madurez y una gran capacidad de negociación, al presentar una contra-reforma, con el apoyo de profesores y de toda la sociedad civil. El punto más álgido que caldeó la propuesta fue la intención de esta reforma de darle cabida a la universidad con ánimo de lucro, y al congelamiento de los presupuestos destinados a las universidades públicas. Por ejemplo, el sistema de financiación ha entrado en crisis puesto que para el caso de la Universidad del Tolima, “[...] otorga absurdamente el mismo presupuesto para la Universidad desde el año 1993 , [...] sin tener en cuenta que la Universidad al día de hoy ha crecido en más de un 500%” [...] (Rectoría Universidad del Tolima, 2015).

Teniendo en cuenta este abrebocas sobre los modelos de universidad y las reformas universitarias implementadas en Colombia hasta el día de hoy, con toda seguridad se puede decir que la crisis que ha venido atravesando la universidad colombiana, obedece a que esta “[...] se ha construido “[...] de espaldas a la diversidad cultural del país [...] (Gómez y Vivas, 2015, p. 20).

Capítulo IV

4. Metodología

El objetivo que me propongo en este capítulo consiste en dar a conocer la ubicación de mi estudio, a partir de los enfoques de investigación, las ventanas de investigación, los métodos, las técnicas de muestreo, los instrumentos de producción conjunta de registros y datos o recogida de la información, las características de los participantes, el contexto en donde se desarrolló esta investigación, y el plan de análisis de los datos.

Soy consciente de que existen diferentes corrientes de pensamiento para mirar la realidad, dependiendo de las intenciones de una investigación y de las teorías que subyacen en ella, que permiten enfocar los problemas a estudiar. Por esta razón consideré necesario seleccionar unos autores y de excluir otros, ya que todo proceso de selección es un proceso de exclusión. No obstante, como se podrá leer a continuación, pensé que la mejor forma de hacerlo era dar las razones por las cuales escogí una corriente de pensamiento o autor para explicar las razones por las cuales no seleccioné las otras miradas y los otros autores. Esto me resultó bastante complejo al inicio de la maestría, cuando cursé el seminario de investigación en el primer semestre del año 2014, denominado *métodos investigación I*, ya que estaba totalmente confundido sobre el posible camino que podía tomar para responder a mis preguntas de investigación, algo que creo logré dilucidar en el desarrollo de este estudio, con la colaboración de mis colegas de la maestría, de algunos profesores y, por supuesto, de la teoría que usé como referencia.

4.1 Miradas para la complejización del mundo

Tomando en consideración lo que planteé en los referentes teóricos sobre la relación que existe entre pedagogía social, educación popular, e interculturalidad en el contexto de la



educación universitaria, el escuchar las propias voces de los participantes de mi investigación a través de las entrevistas, así como el consentimiento informado obtenido desde los mismos para el uso de los datos obtenidos y, además, las características de los participantes como sujetos pertenecientes a comunidades afrodescendientes e indígenas, mi trabajo de investigación reivindica la pedagogía social comprendida en Latinoamérica como educación popular en la educación universitaria en tanto le apostó por la comprensión de los procesos de transformación para hacer el tránsito hacia una educación intercultural. Este hecho de pensar en una educación universitaria contrahegemónica es una característica singular que poseen los proyectos educativos alternativos que han emprendido algunos participantes de esta investigación en la búsqueda por la justicia cognitiva como requisito para que se alcance la justicia social. En cada dato analizado, en cada metáfora usada en la representación de este informe de investigación, y en la decisión de beber de la fuente del pensamiento latinoamericano con una dirección epistemológica en el Sur, la matriz de la pedagogía social en general y de la educación popular en particular, fue la luz que irradió el desarrollo de este estudio, sin la cual no hubiera sido posible construir este tejido de saberes con los participantes.

Coherente con ello, en esta investigación asumo un enfoque cualitativo-crítico de investigación. En este sentido, el estado del arte me sirvió como punto de partida para escoger el enfoque de la investigación, teniendo en cuenta que los autores del proyecto de investigación denominado “Situación del/la estudiante indígena universitario/a, necesidades y perspectivas”, desarrollado en el año 2004, hicieron uso de esta *manera de ver el mundo*, ya que al igual que en este estudio, mi investigación no estuvo orientada a relacionar variables, el cual es uno de los presupuestos de los enfoques cuantitativos de



investigación, “sino [...] interpretar y comprender, de manera conjunta, registros, observaciones y entrevistas con relación al problema en estudio, y generar otras posibilidades de ser y de actuar” (Bonilla y Rodríguez, 1997, como se cita en Colectivo de trabajo intercultural, 2004, p. 28). Así mismo en el proceso de construcción conjunta y registro de datos o recogida de la información, la investigación cualitativa crítica permite que las categorías o unidades de análisis puedan emerger desde las voces de los autores. Según Sandoval (2002) a partir de la relación dialógica entre el entrevistador y el sujeto de la investigación, al inmiscuirse en la realidad del otro, puede haber una generación del conocimiento entre ambas partes. Se establece así entonces una relación intersubjetiva, que se convierte en un medio para acercarse a la realidad humana y no como un obstáculo en la objetividad de la investigación, como lo plantean los defensores del enfoque cuantitativo.

Al haber seleccionado el enfoque cualitativo crítico, se descartan las ventanas relacionadas con lo empírico/analítico, ya que según Sánchez (1998), en estas no hay espacio para la construcción de subjetividades entre los actores. Entonces, todo el proceso cognitivo tiene como epicentro el objeto y su observación, y se lleva a cabo bajo el control total de las variables.

Así mismo, la ventana denominada por este autor crítica/dialéctica, tiene interés en la transformación de las situaciones o fenómenos estudiados. En este sentido, teniendo en cuenta los alcances de esta investigación, no es posible enmarcarla dentro de esta ventana, si se tiene en cuenta que el objetivo central es el de comprender un fenómeno, más no de transformarlo.

Cohérente con ello, al descartar las ventanas empírico analíticas, y crítico dialécticas, esta investigación “observa” a través de los lentes de la ventana



fenomenológica hermenéutica. Según Sánchez (1998), el interés de éste enfoque está centrado en la comprensión y no en la transformación de los fenómenos estudiados. Comprensión que implica el acercamiento a las situaciones, vicisitudes, a la participación y a las luchas de resistencia por parte de los actores o participantes de este estudio. Implica además el reconocimiento sobre el papel que han jugado estas personas en estos procesos, y confía en la capacidad de comprensión valiéndose de la hermenéutica, la abstracción y la interpretación de los fenómenos presentes en donde el sujeto y subjetividades son el epicentro.

Quiero dejar claro que no tuve en cuenta las tipologías de perspectivas de Denzin y Lincoln (1994), que según ellos son: positivista y pospositivista pertenecientes al enfoque cuantitativo y crítico social, constructivista y dialógico pertenecientes al paradigma cualitativo, ya que para mí Sánchez (1998) fue más claro y más comprensible por concebir solo las tres ventanas explicadas con anterioridad.

4.2 Los visionarios pasos caminados

El camino elegido para recorrer de nuevo el camino de los procesos de transformación de la universidad de Antioquia desde las voces de las comunidades de diverso origen étnico, que permitan hacer el tránsito de una universidad monocultural a una universidad intercultural, es la etnografía. En este sentido, se hace necesario llevar a cabo la comprensión de este método, a partir de un corto pero sustancial análisis sobre las crisis que generaron cambios en la manera en que se usaba la etnografía décadas anteriores por los antropólogos quienes la usaron por vez primera para el estudio de pueblos ancestrales, para luego comprender los cambios que generaron estas crisis, que produjo la emergencia de una nueva etnografía que incluso puede usarse en la actualidad en un



contexto educativo.

Coherente con ello, es sabido que en los primeros pasos de la investigación cualitativa, el sujeto era considerado un objeto de investigación a quien había que interrogar, para desvendar aquellos fenómenos sociales que permanecían ocultos. Según Velasco y Díaz (2006, p. 74) en la interacción con los actores de una investigación en los primeros pasos de la etnografía décadas atrás, un investigador formulaba preguntas a los participantes de las cuales posiblemente conocía sus respuestas de antemano, configurando una suerte de “*sesgo*”. Este hecho silenciaba las voces de los sujetos, lo que convertía a la investigación en una prescripción, de tal manera que los datos obtenidos en el campo no generaban cambio alguno en la investigación, lo que no permitía el surgimiento de categorías emergentes. Sin embargo, esta manera de desarrollar el trabajo de campo tuvo que repensarse, en tanto ya no bastaba con formular preguntas simples que no complejizaban el fenómeno a estudiar y que podría leerse como una manera de afirmar lo que ya sabía el investigador de antemano. A cambio, se hacía necesario construir preguntas complejas para acercarse a la interpretación o representación de un código cultural.

El contexto en donde se empezaban a generar cambios en los métodos cualitativos clásicos de investigación era totalmente diferente al de la actualidad. Por tal razón si los fenómenos políticos, económicos, sociales y educativos son distintos en la contemporaneidad, se hizo necesario entonces la emergencia de una nueva etnografía. Una etnografía que tuviera en cuenta las relaciones de poder que se tejen en un mundo globalizado, en donde existen unos seres de primera, otros de segunda y otros de tercera. Un mundo occidentalizado que se enorgullece de ser el dueño del saber. No obstante, aquellas comunidades de quienes no da cuenta la globalización hegemónica como las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas, han empezado a generar cambios



en la manera en que se ha construido el saber desde occidente. En esta construcción del saber desde la investigación, aquella relación de antaño entre el antropólogo y el participante como objeto de investigación ha mutado. Y ha mutado porque las relaciones de poder deben ser otras, al pensar en el participante como un sujeto activo, con quien se investiga y no al que hay que investigar. Esto se pudo evidenciar en las categorías emergentes desde las propias voces de los protagonistas de esta investigación, lo que fue definitivo para tener en cuenta el método etnográfico, a partir del cual se pueden enfrentar los nuevos desafíos como el del reconocimiento de los pueblos ancestrales y sus cosmogonías para la comprensión y transformación de la educación universitaria y de la manera en que se construye el mundo.

Hasta el momento me he referido a la etnografía desde una visión antropológica. En razón a que mi investigación se enmarca dentro de la educación universitaria, surge la necesidad de abordar la etnografía en un contexto educativo.

Coherente con ello, es en la UdeA en donde se encuentran los protagonistas de mi investigación que tienen algún vínculo con ella, bien sea en calidad de estudiantes, profesores, administrativos o egresados; es en la UdeA en donde ha surgido el fenómeno que me interesa estudiar (Tezanos, 1998, p. 9).

Por otra parte la etnografía como método, ha venido siendo usada no solo en investigaciones antropológicas sino que cada vez más se usa para estudiar a poblaciones que se enmarcan en espacios reducidos, como es el caso de la UdeA, incluso en las aulas de clase, y para estudiar a grupos informales como por ejemplo integrantes de organizaciones estudiantiles y programas académicos, como el de algunos del programa licenciatura en pedagogía de la madre tierra y de estudiantes que forman parte del Cabildo UIndígena Chibcariwak, Cabildo Indígena Universitario y AfroUdeA que son parte de este



trabajo de investigación (Flórez y Tobón, 2001, p. 142).

Es en este sentido en donde la interculturalidad crítica es de suma importancia para mi investigación, en tanto apuesta por la recomposición de las relaciones de dominación y las estructuras de poder, para ejercer el derecho que tienen las personas de vivir de acuerdo con sus cosmovisiones y cosmogonías. Finalmente, según los mismos autores, la selección del método etnográfico debe verse reflejado en la manera de representar la cultura estudiada.

De otra parte, es importante aclarar que al elegir la etnografía como método de investigación, pueden surgir algunas limitaciones por el hecho de que los protagonistas de esta investigación son integrantes de comunidades de diverso origen étnico presentes en la UdeA, que me pueden ver como a un ser que forma parte de la cultura occidental. No obstante, al haber trasegado gran parte de mi camino en la Universidad del Tolima en particular y en la educación universitaria en general, es ético asumir este método por los roles que he desempeñado como estudiante de posgrado, profesor y directivo académico. Además por el hecho de haber estado durante dos años en el contexto de la investigación y en contacto permanente con los participantes que habitan la UdeA quienes dieron cuenta del fenómeno a estudiar por medio de las entrevistas.

4.3 Otros métodos, otras lógicas

No hay que desconocer que las comunidades indígenas utilizan otras “ventanas” o miradas metodológicas/investigativas para llevar a cabo sus investigaciones en el contexto universitario. Por ejemplo, en la Universidad de Antioquia, durante la elaboración del estado del arte pude darme cuenta que los investigadores indígenas utilizaron un enfoque investigativo innovador como el enfoque “Significados de vida”, con una metodología



denominada “investigación desde las raíces”. En ese sentido, en primer lugar, según Green (2011), el enfoque Significados de vida es una “[...] metodología que nos permite profundizar en los conocimientos milenarios de nuestra cultura, y que aparecen consignados en palabras, para que las futuras generaciones puedan escribir y leer en su propia lengua y a través de ella puedan amar y apreciar su rica cultura.” (p. 14)

Este deja entrever que las epistemologías de las comunidades milenarias tienen otras lógicas disímiles y otros saberes que han sido desconocidos por el monoculturalismo. Al reconocer que las comunidades indígenas desde sus saberes ancestrales pueden generar conocimiento en los procesos investigativos con métodos propios de investigación, se están empezando a dar los primeros pasos para atacar la desautorización cognitiva y abrir el espacio para que estos saberes sean asumidos en la educación universitaria.

4.4 El encuentro recíproco entre hermanos

Tomar la decisión acerca de la cantidad de participantes que deben formar parte de un estudio como este a partir de la población así como seleccionar los participantes es un asunto bastante complejo, ya que de esta decisión, depende que los datos tengan la rigurosidad y validez necesaria para que la pregunta de investigación pueda responderse de la mejor manera. En otras palabras, si no se selecciona correctamente la muestra, la investigación en su totalidad, perderá validez. De acuerdo con Quintana y Montgomery (2006), estos se configuran como dilemas metodológicos en la recolección de datos. Estos autores señalan las tres decisiones más importantes en esta etapa de investigación a saber:

Acerca de la profundidad y extensión del proceso de recolección de datos

Acerca de por dónde iniciar y por dónde terminar la recolección de datos

Acerca de a quién incluir y a quién excluir de la recolección de datos

Las características particulares de la población que forma parte de una investigación cualitativa, definen la técnica de muestreo a ser usada en el trabajo de campo para llevar a cabo la producción conjunta de registros y datos. Teniendo en cuenta lo anterior, en el marco de mi trabajo de investigación, estos criterios de selección de la muestra cualitativa de datos fueron discutidos en el marco del seminario específico de investigación de la maestría en educación en el IV semestre en el año 2015 con mis colegas Andrea Franco, Yina Moreno, Janer Guardia, y el Profesor Alexander Yarza. Éste diálogo de saberes fue en realidad una construcción intercultural, puesto que cada uno posee una manera particular de leer el mundo desde sus propias lógicas y subjetividades.

En este sentido, yo había seleccionado el muestreo de casos políticamente importantes dado que me interesaba conocer los actores principales que intervenían directa o indirectamente en los procesos de resistencia política y epistémica en la UdeA. Al socializar mi técnica de muestreo, cada uno opinó sobre la técnica que ellos consideraban era la adecuada para elegir a mis participantes. Luego de este diálogo de saberes, entendí que si insistía en la técnica que había elegido, la investigación se me desbordaría, ya que para dar cuenta de los casos políticamente importantes de mi estudio, no solo debería considerar los participantes de la UdeA, sino además de organizaciones indígenas, campesinas y afrodescendientes que de alguna manera habían participado en los procesos de resistencia para que sus saberes fueran tenidos en cuenta en esta universidad. Por tal razón, a partir de estas discusiones, tuve la claridad de usar la técnica de muestreo denominada *muestreo en cadena o bola de nieve* (Patton, 1990).

Entre las principales razones que encontramos para esta selección fue en primer lugar que debía partir de un caso especial, que se traduciría en un participante clave, quien me podría sugerir a otros participantes que se encontraban en la clandestinidad u ocultos. Desde mi lógica occidental no podría seleccionarlos a dedo, ya que de esta manera estaría usando el muestreo a conveniencia, que es una de las técnicas no sugeridas para un aprendiz de investigador. En segundo lugar porque al seleccionar a un participante clave, me permitiría dirigirme a otros participantes, para finalmente encontrar la saturación de los participantes; es decir, que el último participante entrevistado, me refiriera a las mismas personas que los demás me sugirieron entrevistar. Por tal razón, pensar en las características particulares de la población que forma parte de mi estudio, fue definitivo para seleccionar la técnica de muestreo, que me condujo a lograr la saturación de los participantes, proceso que hubiera sido más complejo si no hubiera contado con las múltiples miradas de mis colegas.

4.5 ¿Y hacia dónde dar el primer paso?

El primer participante a entrevistar, fue un integrante de la comunidad indígena Gunadule llamado Abadio Green Stocel, de sexo masculino. Este participante fue clave, si se tiene en cuenta que en calidad de dirigente indígena, profesor y estudiante ha formado parte de los procesos de resistencia que dieron como resultado la apertura del programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT) en la Universidad de Antioquia, programa que fue creado, gracias a las luchas de resistencia de las comunidades ancestrales del departamento de Antioquia, en donde se han llevado a cabo algunos procesos de transformación constituyéndose además en los primeros pasos hacia procesos interculturales al interior de la UdeA. Este participante fue además Presidente de la Organización Indígena de Antioquia (OIA) en dos ocasiones y fue formado políticamente por parte del Consejo



Regional Indígena del Cauca (CRIC). Según sus propias palabras, al ser profesor de planta de la UdeA por estas experiencias de vida y además por el hecho de pertenecer al pueblo Gunadule en Caimán Bajo del Urabá Antioqueño, representa en su corporalidad muchos seres y se piensa como un puente entre la UdeA y su pueblo indígena. Como usé la técnica de muestreo bola de nieve, este participante me sugirió entrevistar a la profesora Dora Yagarí y al profesor Milton Santacruz Aguilar.

La profesora Dora Yagarí es profesora del programa LMPT, perteneciente al pueblo Embera Chamí, de sexo femenino y vive en la ciudad de Medellín. Es comunicadora social de la Universidad de Antioquia y especialista en gestión pública de la ESAP. Fue gerente de asuntos indígenas de Antioquia. Esta entrevista fue especialmente rica en datos relacionados con procesos formativos con una mirada diferente a la tradicional.

El profesor Milton Santacruz Aguilar es Magíster en Educación de la UdeA, Licenciado en etnoeducación de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín, y catedrático del programa LPMT. Al igual que el profesor Abadio es indígena Gunadule, perteneciente al resguardo Tule Ipkikuntiwala en el Urabá antioqueño, vereda Caimán Alto. Ha sido presidente de la OIA. Algo sorprendente del profesor Santacruz, es que me sugirió entrevistar al profesor Selnich Vivas Hurtado de la UdeA, quien según él, tendría una visión diferente del tema de mi investigación, por no ser indígena. Los datos obtenidos de esta entrevista tuvieron gran conexión con la entrevista realizada al profesor Abadio Green Stocel, puesto que ambos forman parte del pueblo Gunadule, han sido presidentes de la OIA y forman parte del equipo académico de la LPMT y de grupo Diverser.

El otro participante sugerido por el profesor Santacruz fue Alejandro Tascón quien es egresado del programa LPMT de la UdeA. Es indígena Embera Chamí del suroeste, municipio de Jardín. Forma parte además del cabildo indígena Chibcariwak y ha sido profesor de la LPMT. Contar con la opinión de un egresado de este programa fue importante puesto que a partir de sus miradas desde afuera de los procesos de transformación en la UdeA, le permitió tener una opinión distinta frente al tránsito de la UdeA hacia la interculturalidad.

El profesor Selnich Vivas Hurtado, es profesor de literatura de la universidad de Antioquia, doctor en literaturas alemanas y latinoamericanas de la universidad de Freiburg, Alemania. Entre sus obras se encuentran: el libro *Komuya uai* (2015), sobre literatura ancestral; *Zweistimmige gedichte* (poemas en colaboración con Judith Schifferle, Prutverlag, (2012), *Déjanos encontrar las palabras* (premio nacional de poesía, Universidad de Antioquia, 2011), *Sveta aluna. stolpersteine* —poemas traspiés (el astillero, 2008), K. Migriert (Universitát Freiburg, 2007); y *para que se prolonguen tus días* (novela, el astillero, 1998). Ha traducido poemas de Georg Trakl, Gottfried Benn y Paul Celan, cuentos de Franz Kafka y Ruakiai de la cultura indígena Minika del río Igaraparaná. Fue muy importante contar con la participación del profesor Vivas en mi estudio por lo expresado con anterioridad frente a su condición de ser un híbrido entre indígena, afro y mestizo. El profesor Vivas, me sugirió entrevistar al Profesor Pedro León Simancá.

El profesor Pedro León Simancá actualmente es Jefe de departamento académico de tiempo completo, adscrito al departamento de ingeniería mecánica de la facultad de ingeniería. Es magister en sistemas automáticos de producción de la Universidad Tecnológica de Pereira en Colombia. Es especialista en ciencias electrónicas e Informáticas e ingeniero mecánico de la UdeA. Él se considera afrocolombiano. Nació en Cartagena,



departamento de Bolívar, en Colombia. Fue importante contar con el profesor León ya que fue el primer afrocolombiano entrevistado y fue quien me sugirió entrevistar a los demás afro, empezando por la profesora Luanda Rejane Soares Sito.

La profesora Luanda Rejane Soares Sito es graduada en Letras Portugués y Español de la Universidad Federal de Rio Grande del Sur. Trabajaba con Poblaciones Quilombolas (comunidades negras) del sur del Brasil. Fue guía cultural de comunidades negras. Es magister en lingüística aplicada de la Universidad de Campinas (Sao Paulo, Brasil). Su tesis doctoral estuvo orientada a entender los usos de lectura y escritura en prácticas de contextos políticos con esas poblaciones rurales, y la perspectiva antropológica del lenguaje. Trabajó en enseñanza del portugués en la escuela de idiomas de la UdeA. Hizo su doctorado recogiendo la experiencia en Colombia y la experiencia previa del pregrado sobre experiencias afirmativas de comunidades afro. Este perfil le da un amplio recorrido académico tanto en la educación universitaria en Brasil como en Colombia. Además en sus investigaciones ha trabajado siempre con comunidades afro e indígenas tanto en Brasil como en Colombia. La profesora Luanda Sito me sugirió entrevistar al profesor Pedro León Simancá, lo que me permitió encontrar la saturación de los participantes sugeridos, característica de la técnica de muestreo en cadena. No obstante, consideré que era importante contar con la opinión de una estudiante afrocolombiana. Por esa razón le pedí a esta profesora su sugerencia y ella me remitió a la estudiante Jaidy Moreno. Aunque ésta sugerencia en realidad no fue fiel al muestreo en cadena, en su mayoría tuve en cuenta la cadena de sugerencias de los participantes entrevistados, lo que le da validez al trabajo de campo realizado.

La estudiante Jaidy Moreno era estudiante del programa de biología de décimo semestre. Nació en Istmina Chocó. A los cuatro años se fue a vivir a Urabá. Su mamá es maestra. El papá trabajaba en una bananera en Chigorodó. A los 17 años se vino para Medellín. Tiene aproximadamente 22 años. Ella se autodefinió como afro y negra a la vez. Según su opinión, la categoría afro pertenece al mundo académico y la de negra, forma parte de la cultura de sus antepasados. No obstante, ella planteó que hay que resignificar ésta última categoría, y no solo relacionarla con esclavitud ni con un concepto negativo. Esta fue la última entrevista realizada en el campo, ya que no fue posible localizar a la estudiante afro Karen, recomendada por esta última participante.

De igual manera, tomé la decisión de incluir la entrevista de la estudiante Nathalí Domicó realizada en el año 2014, que fue usada para la etapa de construcción de la descripción del problema en los inicios de esta investigación, en el análisis de los datos, por su riqueza de datos, por ser indígena estudiante de un programa diferente a la LPMT. La estudiante Domicó pertenece a la comunidad indígena Embera Yábida que está ubicada en el Urabá Antioqueño en el municipio de Mutatá, del resguardo Jelqueraza, en el casco urbano de Mutarató. Forma parte del cabildo indígena universitario y del grupo Diverser de la UdeA. Es estudiante del programa licenciatura en pedagogía infantil de la UdeA y actualmente se encuentra cursando el VII semestre, esto sin lugar a dudas demuestra la importancia del recorrido de esta estudiante no solo en lo académico sino en lo organizativo, configurándola como una participante importante en cuenta a la riqueza de los datos encontrados en el análisis de su entrevista.

4.6 El contexto

La discriminación de las comunidades afrodescendientes e indígenas se ve reflejada en la escasez de estadísticas demográficas que no son tenidas en cuenta ni visibilizadas por los encargados de diseñar las políticas públicas en Latinoamérica. A este respecto Mato (2010) dice

Una de las formas en las cuales se ha expresado y reproducido la exclusión de pueblos, comunidades e individuos indígenas y afrodescendientes en los procesos de construcción de los Estados y sociedades nacionales en América Latina, ha sido la «invisibilización» de su existencia mediante la omisión de producción de estadísticas tanto acerca de su importancia demográfica en general, como respecto a variables económicas y sociales significativas cruzadas con identificaciones étnicas y/o raciales. Al no producirse datos al respecto, la ciudadanía en general y los diseñadores de políticas públicas y los tomadores de decisiones políticas no pueden «verlos». (p. 23).

Por esta razón las estadísticas demográficas que presentaré a continuación, le apuntan a fortalecer la intención de estas comunidades, de investigadores y de organizaciones sociales de hacerlas visibles para las personas encargadas de diseñar las políticas públicas, no solo en la UdeA, sino en Colombia y Latinoamérica.

A continuación daré a conocer algunas estadísticas de las poblaciones representadas por los participantes, empezando por los indígenas y luego por los afrodescendientes. Al inicio pensé que utilizar la categoría de afrocolombiano era suficiente. No obstante teniendo en cuenta que una de las participantes era brasilera, usé una categoría más amplia denominada afrodescendientes, de los cuales presentaré también algunas estadísticas que me fueron útiles para elaborar una cartografía de estas poblaciones tanto en Latinoamérica como en Colombia, en el departamento de Antioquia y en Medellín. No consideré necesario presentar las



estadísticas de la población mestiza, por las particularidades de mi investigación, en donde las comunidades indígenas y afrodescendientes fueron los protagonistas.

4.6.1 Indígenas

Según Gómez et al. (2015) en Latinoamérica existen más de 400 pueblos indígenas, lo que significa que hay aproximadamente unos 50 millones indígenas repartidos en porcentaje de la siguiente manera en los siguientes países: en Perú un 27%, en México un 26%, en Guatemala un 15%, en Bolivia un 12% y en Ecuador un (8%); es decir que aproximadamente el 90% de la población indígena vive en tan solo 5 países, lo que representa el 10% de la totalidad de la población de Latinoamérica.

Por su parte, según los mismos autores y según la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) existen 710 resguardos indígenas en Colombia que corresponden a 102 pueblos indígenas. Sin embargo para el estado colombiano solo hay 87 teniendo en cuenta los resultados del censo realizado por el DANE en el año 2005, lo que significa que se están desconociendo a 15 pueblos indígenas.

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2015), en el departamento de Antioquia viven las poblaciones indígenas Embera Katío, Embera Chamí y Embera en donde viven 13.968 mujeres y 14.946 hombres para un total de 28.914 indígenas. Por su parte, en el municipio de Medellín, capital del departamento de Antioquia y la segunda ciudad más grande de Colombia, la distribución espacial de los pueblos indígenas se muestra en el siguiente mapa, con una población fluctuante aproximada de 2000 indígenas que pertenecen a los estratos socioeconómicos “bajo, medio-bajo y bajo-bajo, presentando de este



modo limitaciones en cuanto a condiciones de vivienda, educación, salud, empleo, alimentación, entre otras” (Gómez et al., 2015, p. 22-23).

Ilustración 1. Distribución espacial población indígena de Medellín

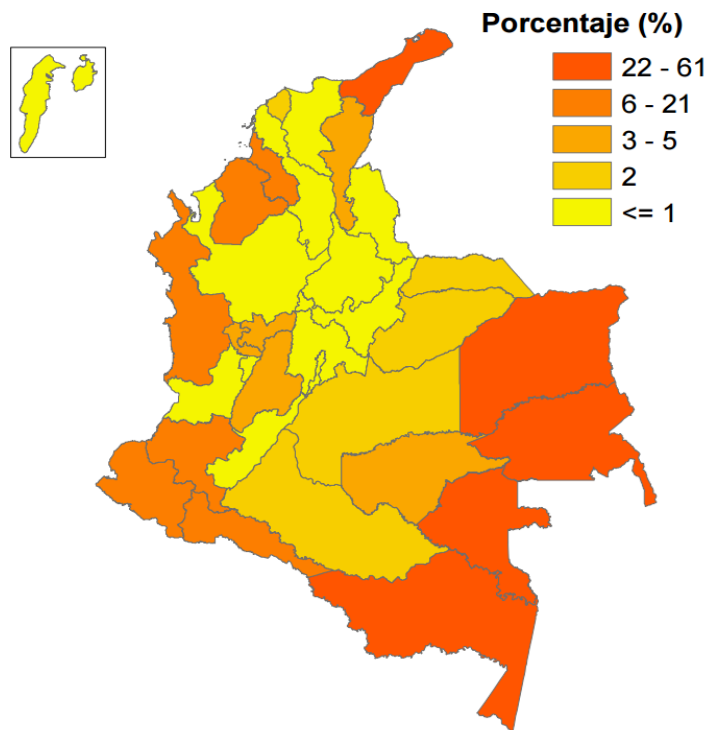


Mapa tomado de Gómez et al. (2015, p. 23)

De igual manera, según el censo del DANE (2005), en el siguiente mapa se puede identificar la proporción de indígenas por departamento, en donde se puede ver que en el departamento de Antioquia vive una cantidad aproximada mayor o igual al 1%.

Ilustración 2. Participación de indígenas, respecto de la población total departamental

PARTICIPACIÓN DE INDÍGENAS, RESPECTO A LA POBLACIÓN TOTAL DEPARTAMENTAL



4.6.2 Afrodescendientes

Según Gómez et al. (2015), teniendo en cuenta el informe CEPAL (2002) aproximadamente hay en Latinoamérica 150 millones de afrodescendientes, lo que significa que 3 de cada 10 habitantes pertenecen a ésta población. Por país, en Brasil vive el 50%, en Colombia el 20% y en Venezuela el 10%. Según el censo del DANE 2005, el 10,4% de la población colombiana es afrodescendiente y habitan principalmente los departamentos de Bolívar, Chocó, Valle del Cauca y Antioquia. Gómez et al. (2015, p. 25) afirman que

Aunque se presentan dificultades para la identificación étnica en los censos, según la afrocaracterización realizada por la Corporación Convivamos en el año 2010, en Medellín, la proyección de la población afrocolombiana en Antioquia dada por el DANE para 2010 dice que en promedio en



la ciudad de Medellín hay un total de 218.068 habitantes afrocolombianos, que pueden variar desde 199.914 hasta 236.222 con una confianza del 95%, es decir, en la actualidad los datos recogidos expresan que aproximadamente una de cada diez personas que habitan en la ciudad de Medellín, se auto percibe o identifica como negro (a), moreno (a), mulato (a), raizal, chocoano (a), urabaense, de la región del pacífico, San Basilio o Medellín o afro colombiano (a) (Alcaldía de Medellín, 2010) lo cual denota una amplia diversidad en su interior.

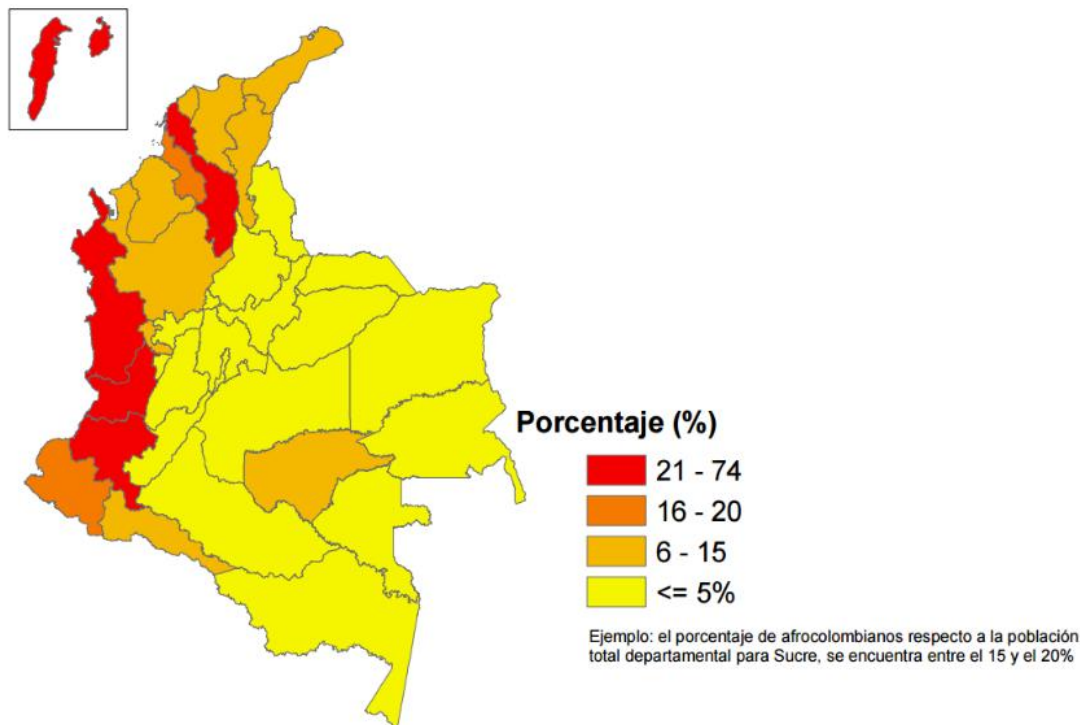
Según Gómez et al. (2015), una característica que se repite en casi todo el continente, es el empobrecimiento que ha sufrido la población afrodescendiente al igual que las demás comunidades étnicas. Y digo empobrecimiento ya que el modelo neoliberal de la gran parte de los países del continente, ha generado situaciones de incomodidad, en donde el consumismo es la premisa. Entonces, comunidades como las ancestrales, por considerarse que representan poco o nada para el consumismo, reciben escasa ayuda del estado, lo que los lleva a no poseer las necesidades básicas de las cuales gozan de manera relativa las demás poblaciones y comunidades del país.

De igual manera, según el censo del DANE (2005), en el siguiente mapa se puede identificar la proporción de afrodescendientes por departamento, en donde se puede ver que en el departamento de Antioquia vive entre el 6% y el 15% de la población total departamental.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Ilustración 3. Participación de afrocolombianos, respecto a la población departamental

PARTICIPACIÓN DE AFROCOLOMBIANOS, RESPECTO A LA POBLACIÓN TOTAL DEPARTAMENTAL



4.7 Sobre la Universidad de Antioquia (UdeA)

Según el portal de la UdeA⁴ (2015), la Universidad de Antioquia es una institución estatal departamental, de carácter público y fue “creada por la Ley LXXI del 4 de diciembre de 1878 del Estado Soberano de Antioquia” (Universidad de Antioquia, 2015). La sede principal se encuentra ubicada en la ciudad de Medellín en la calle 67 No. 53 - 108. Así mismo tiene otras sedes como la Sede de Investigación Universitaria (SIU) ubicada en el barrio “El Chagualo”, en la calle 62 # 52-59, a tan solo tres cuadras de la sede central. Así mismo, existe otra sede ubicada en la calle 10 Sur No. 50e-31 para los programas de posgrado. De igual manera existen diferentes sedes de facultades en la ciudad de Medellín.

⁴ www.UdeA.edu.co



La UdeA tienen además distintas sedes en el departamento de Antioquia, así: Bajo Cauca, Magdalena Medio, Nordeste, Norte, Occidente, Oriente, Suroeste y Urabá. La UdeA cuenta además con las facultades de Ciencias Agrarias, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias, Ciencias Sociales y Humanas, Comunicaciones, Derecho y Ciencias Políticas, Educación, Enfermería, Ingeniería, Medicina, Odontología y Salud Pública. Cuenta además con las escuelas de idiomas, interamericana de bibliotecología, de microbiología, de nutrición y dietética; con institutos de filosofía, educación física y deportes, estudios políticos, estudios Regionales, con corporaciones como la ambiental, la de ciencias básica biomédicas y de patología tropicales.

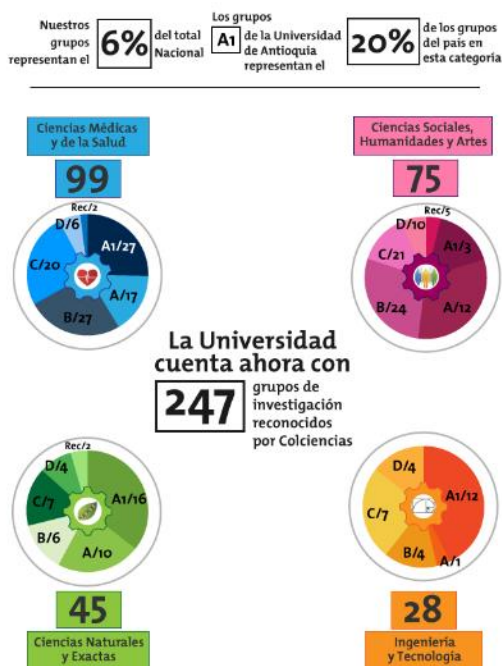
Al igual que todas las 32 universidades públicas del país, la UdeA es regida por un consejo superior universitario, un consejo académico universitario y por la rectoría. Sus funciones misionales están centradas en los ejes de Docencia, Investigación y Proyección social.

La UdeA cuenta actualmente con 247 grupos de investigación reconocidos por el departamento administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS). En el siguiente esquema tomado del sitio web de investigación de la UdeA, se puede identificar la cantidad de grupos y las áreas de donde pertenecen:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Ilustración 4. Áreas y grupos de investigación de la UdeA



De acuerdo con “SCImago”, dedicado al análisis de información y desarrollo de herramientas de ranking, enfocados en mejorar y destacar la investigación en las universidades del mundo, en este ítem, la UdeA ocupa el segundo lugar en Colombia después de la Universidad Nacional, el número 17 en Latinoamérica y el lugar número 37 en Iberoamérica.

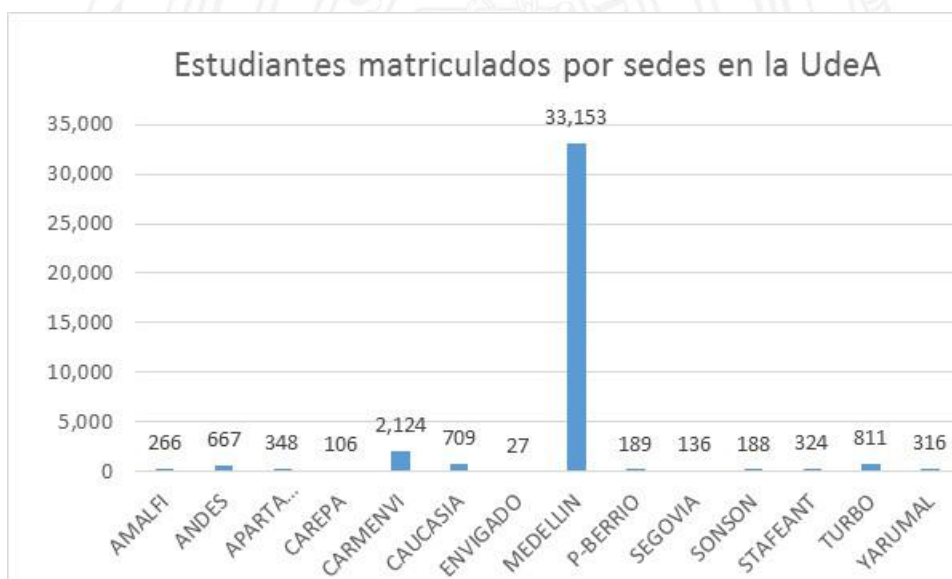
Tabla 1. Ranking 2015 Scimago: top 10 universidades Colombia

Ranking 2015 Scimago – Top 10 Universidades Colombia				
Iberoamérica	Latinoamérica	Colombia	Institución	
37	17	1	Universidad Nacional de Colombia	Pública
75	37	2	Universidad de Antioquia	Pública
87	45	3	Universidad de los Andes	Privada
125	69	4	Universidad del Valle	Pública
128	70	5	Pontificia Universidad Javeriana	Privada
157	97	6	Universidad Industrial de Santander	Pública
198	130	7	Universidad del Rosario	Privada
219	148	8	Universidad Pontificia Bolivariana	Privada
232	158	9	Universidad del Norte	Privada
252	176	10	Universidad de Cartagena	Pública

4.8 Algunas estadísticas útiles

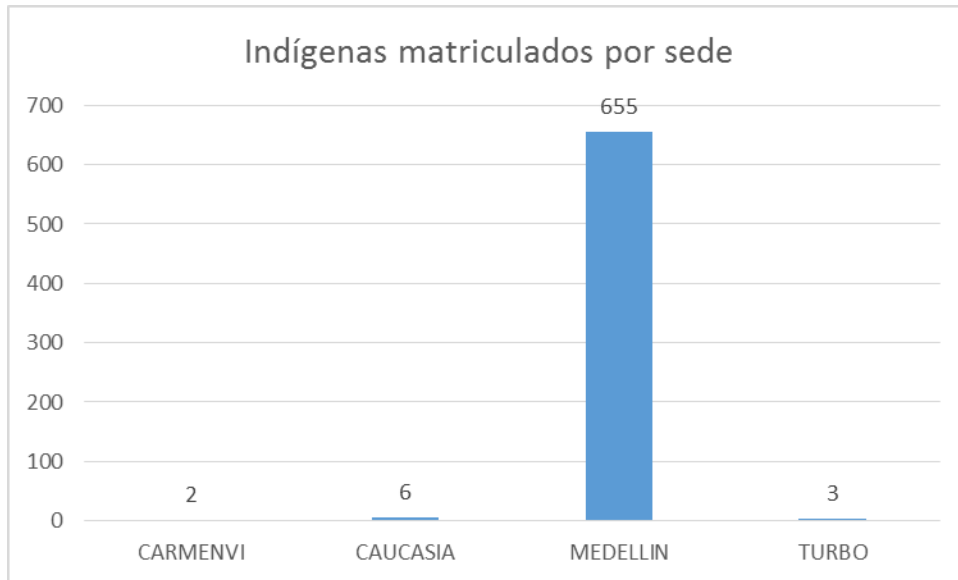
De acuerdo con la información suministrada por la oficina de admisiones de la UdeA el 23 de octubre del año 2015, la UdeA contaba en esa fecha con 39.364 matriculados. La mayoría de los estudiantes (84.22 %) se encontraban matriculados en las sedes de la ciudad de Medellín y el 15.8 restante se encontraban matriculados en las 13 sedes en el departamento de Antioquia, como se muestra en el siguiente gráfico:

Ilustración 5. Estudiantes matriculados por sedes en la UdeA



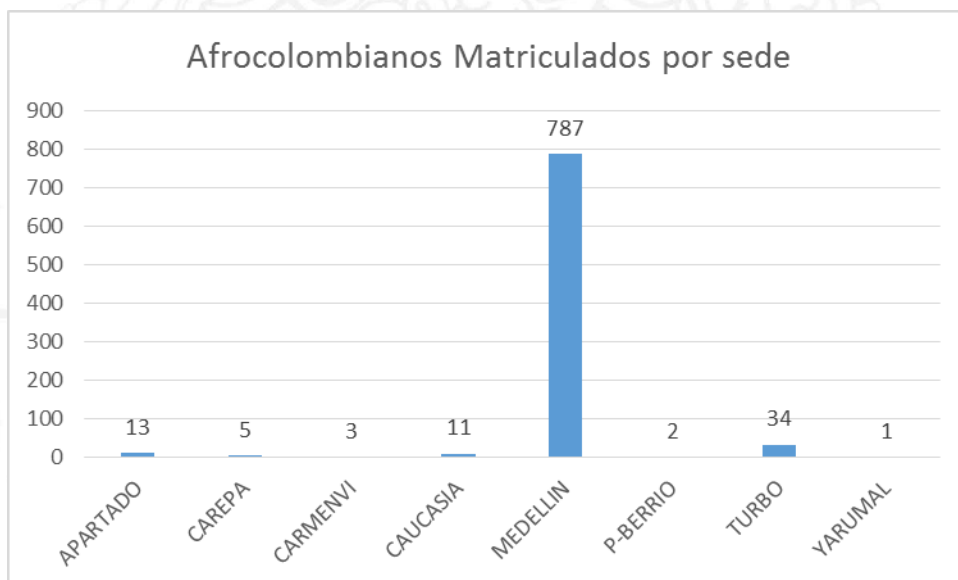
El programa de LPMT contaba con 65 estudiantes matriculados y 69 graduados. En el siguiente gráfico, se muestra la cantidad de indígenas estudiantes matriculados por sede, que en su mayoría se encontraban estudiando en la sede central en Medellín en todos los programas que ofrece la UdeA para un total de 666 indígenas matriculados, así:

Ilustración 6. Indígenas estudiantes matriculados por sede



Había además 856 estudiantes afrocolombianos matriculados que en su mayoría (787) estudiaban en el municipio de Medellín y los restantes en 6 municipios del departamento de Antioquia, como se muestra en el siguiente gráfico:

Ilustración 7. Afrocolombianos estudiantes matriculados por sede



Finalmente, al 23 de octubre de 2015 había 63 afrocolombianos y 40 indígenas graduados. No fue posible hacer un comparativo con el total de graduados de la UdeA en tanto la oficina de admisiones no suministró esa información. Además, tampoco fue posible obtener los datos de estudiantes afrocolombianos e indígenas matriculados por programa. Quizás el dato más importante no suministrado, fueron las estadísticas de deserción, ya que hubiera permitido conocer el porcentaje de estudiantes afrocolombianos e indígenas que no continúan sus estudios, lo que pudiera haber sido confrontado con los datos obtenidos de las entrevistas, en donde algunos participantes manifestaron las altas tasas de deserción de la UdeA y de la universidad pública en general, no solo para estas poblaciones particulares, sino para el totalidad de la población universitaria.

Algo importante que se puede deducir a partir de estos datos es que la mayoría de estudiantes indígenas y afrocolombianos se encuentran matriculados en la sede central, lo que quiere decir que estas poblaciones deben desplazarse al municipio de Medellín desde lugares distantes del departamento, lo que les genera grandes dificultades en su proceso educativo, algo que dijeron algunas participante como Jaidy Moreno.

4.9 Conversación recíproca entre hermanos

Para escuchar las voces de los participantes de esta investigación, el medio más adecuado, y que guarda una marcada relación con la etnografía es la *entrevista abierta*. Esta investigación no tiene el objetivo de conocer en profundidad las historias de vida de una persona, lo que implicaría varias sesiones de entrevistas, y haber seleccionado un método de investigación diferente a la etnografía, como el autobiográfico o biográfico narrativo. Más bien, lo que pretendí fue acercarme a la comprensión de las formas en que los participantes concibieron los elementos monoculturales e interculturales que han permitido dar los



primeros pasos de transformación de esta universidad, comprensión que pude lograr por medio de los datos producidos en el campo usando la entrevista abierta. Esta técnica permite entonces conocer las vicisitudes de los participantes, sus momentos más valiosos, los más críticos, sus dudas, sus propuestas; en otras palabras, construir en cada palabra, en cada frase, en cada mirada, en su comunicación no verbal, sus experiencias de vida edificadas desde sus propias palabras al formar parte del proceso formativo de la UdeA.

Según Flórez y Tobón (2001, p. 53), el diálogo que se establece entre el entrevistador y el participante o entrevistado es asimétrico. Esto obedece a que por un lado, el entrevistador está en la lógica de escuchar una información que más adelante analizará para encontrar los datos, y por otro lado, el entrevistado está en la lógica de responder preguntas y se puede pensar como una fuente de producción de datos. Esto es parcialmente cierto, ya que en esta investigación el participante no es un objeto si no un sujeto con el cual se busca establecer un diálogo simétrico, a partir de escuchar por ejemplo algunos datos personales que no son vistos como datos, pero sí como la manera de reconocerle como un sujeto que a la vez está siendo parte de la investigación.

Luego de haber terminado con las entrevistas, sentí que era necesario recurrir a otros instrumentos como videos y fotografías, ya que algunas actividades ancestrales poseían un lenguaje icónico que no puede describirse con grafismos. Por esta razón gravé una danza ancestral al interior de la UdeA, tomé algunas fotografías de producciones hechas por indígenas, así como también del campus universitario, que enriquecieron el proceso de análisis y potenciaron la dimensión estética de este informe.



4.10 Desvendar los hechos y representar las voces

Cuando se ha terminado el trabajo de campo, se hace necesario pensar en el plan de análisis de los datos. Esto obedece a que no se puede elegir de manera arbitraria por dónde empezar. Por ejemplo si hubiera empezado el análisis por el orden cronológico de las ocho entrevistas que realicé, no hubiera sido un criterio lógico, sino más bien un criterio simplista, que no me hubiera permitido encontrar el sentido a los datos cualitativos.

De acuerdo con lo anterior, teniendo en cuenta las características de los participantes de mi investigación, tomé la decisión de seleccionar la entrevista más rica en datos, de cada una de las comunidades que formaron parte del trabajo de campo. Por tal razón, empecé por analizar la entrevista realizada al Profesor Abadio Green Stocel, por ser indígena Tule, por su amplia experiencia directiva en las organizaciones indígenas y por su claridad conceptual, lo que se evidenció en la gran cantidad de elementos monoculturales e interculturales presentes en la entrevista, así como también por las categorías emergentes encontradas durante el análisis e interpretación, que sirvieron para pensar en los capítulos de la representación de los datos.

Así mismo, la segunda entrevista analizada fue la realizada al profesor Selnich Vivas Hurtado, por no ser considerado indígena, por haber interactuado con el pueblo Miníka en el Amazonas, por su posición frente a la universidad conservadora, y principalmente por pensar otras formas en que se pueden desarrollar los procesos formativos e investigativos en la UdeA, lo cual se evidenció en su riqueza conceptual. Frente a esta entrevista, yo tenía grandes dudas al inicio del análisis para pensar a qué población representaba el profesor Selnich, ya que no era ni indígena, ni afrocolombiano. Sin embargo, algo revelador en los datos de su entrevista fue que el replanteó el concepto de identidad, ya que consideraba que era poner



una etiqueta a un ser humano. Él argumentó que por venir del mismo vientre, todos somos hermanos. Por tal razón, según él habría que replantear por completo el concepto de identidad. Dejando claro esto, para mí fue importante pensar en la posición del Profesor Vivas, ya que según mi interpretación él tenía en su ser, elementos indígenas, afro y de la población occidental a la cual yo pertenezco, lo cual según mi opinión, lo convierte en un híbrido, en una multiplicidad de seres, de quienes representa sus lógicas epistémicas.

Inmediatamente después de analizar los datos de esta entrevista, me llevó a tomar la decisión de analizar la entrevista de un afro, que también representara a una persona con características diferentes a las de los dos participantes mencionados. Así fue como elegí la entrevista realizada a la Profesora Luanda Rejane Soares Sito, por representar a la población afro. Algo interesante de esta participante es que es brasilera, y por el hecho de estar en un contacto constante con poblaciones afrocolombianas, y de liderar proyectos interculturales, como el de la creación del programa de licenciatura en ruralidad, equidad y diversidad, y por ser docente ocasional de la UdeA, los datos encontrados fueron bastante ricos para continuar con el análisis. Ya habiendo tomado este criterio de análisis, continúe seleccionando las entrevistas de la misma manera aleatoria, por población y por riqueza de los datos.

4.11 Plan de análisis e interpretación

Para llevar a cabo la producción conjunta de registros y datos, se requiere tomar las siguientes decisiones frente a este proceso que definirán en gran medida la calidad y validez de los resultados de una investigación acerca de:

1. Los instrumentos de producción conjunta y registro de datos que deben ser analizados en primer lugar.



2. La unidad de análisis del texto de la transcripción de la entrevista (por ejemplo el párrafo, una frase, por páginas, por temáticas).
3. El tipo de codificación
4. Las clases de memos
5. La clase de software a utilizar
6. El tipo de gráficos para encontrar las relaciones de relaciones

De acuerdo con lo anterior, en primer lugar y teniendo en cuenta que mis participantes fueron afrodescendientes, indígenas y un occidental que no se enmarcó dentro de las identidades de indígena, afro o mestizo, tomé la decisión de analizar aleatoriamente un participante por cada población que representaba. Para dar un ejemplo, la primera entrevista que analicé fue la del indígena Profesor Abadio Green Stocel, luego la del Profesor Selnich Vivas Hurtado y a continuación la entrevista a la afrodescendiente brasilera Luanda Soares Sito. Esta decisión me permitió ir haciendo cruces entre categorías, encontrar categorías emergentes, y que el proceso de análisis fuese menos rutinario. Pienso que fue una decisión acertada, por la riqueza de los datos encontrados. De esta misma manera aleatoria continué el análisis, hasta terminar con todos los datos obtenidos a partir de las entrevistas.

La unidad de análisis usada fue el párrafo. Esto obedeció a que al momento de presentar los datos en una matriz de doble entrada en Excel y ubicar cada párrafo en la primera columna, su lectura era coherente. Esta coherencia se hubiera perdido si hubiera sido otra la unidad de análisis como por ejemplo frases u oraciones que algunas veces pudieran convertirse en un texto incoherente y descontextualizado, lo que pudiera haber tenido una influencia directa tanto en la codificación abierta, como en la selectiva y la axial. Esta unidad

de análisis me permitió que en un párrafo pudiera encontrar varios códigos a la vez, que pude analizar de manera más práctica, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Tabla 2. Ejemplo unidad de análisis

Unidad de análisis: el párrafo

PAG.	UNIDAD DE ANÁLISIS: EL PÁRRAFO	COD ABIERTA	CÓDIGO INICIAL	SUBCÓDIGO	MEMO TEÓRICO
PAG 4	Abсолютamente no. Es que primero, lo que presentan las pruebas, son ejemplos que no tienen nada que ver con las realidades y los contextos de la comunidad. Ni siquiera valoran, digamos un conocimiento, es su condición de indígena, digamos vamos a evaluar su cosmología, su identidad, su cultura, nada, esas, lo hacen muy general, y eso es muy homogéneo, claro, porque no identifican si es indígena, si es afro, si es campesino, esas cosas, simplemente es una prueba estandarizada como mecánica que tu vas a hacer, cierto? Y que tu se supone que eres un estudiante que debe saber eso, porque se supone que en toda la educación cierto, a nivel nacional, en todas las escuelas y en todo el mundo debían de dar eso y te ya eres un estudiante que terminó el bachillerato que ya saliste con esos conocimientos se afirma tal la universidad, ya acento que se ponen esa condición, como que todos saben entonces no negocias allí ninguna prueba y ustedes tienen que como que tienen que prepararse para llegar a mí, cierto como en ese estado de de....	prueba de admisión estandarizada, homogenización del pensamiento, negación de otras lógicas de pensamiento	ELEMONO	<ul style="list-style-type: none"> Monocultura del saber y del rigor del saber Monocultura de lo universal como único válido Eurocentrismo Colonialidad de poder Colonialidad del saber Colonialidad del ser 	Las pruebas de admisión que aplica la UdeA al ingreso de los estudiantes son estandarizadas ya que no tienen en cuenta el pensamiento de las poblaciones particulares como por ejemplo de indígenas, negado otras lógicas de pensamiento. Por eso se considera como único saber válido el de occidente, el cual se supone universal, que impone el pensamiento europeo. Esto alonda el sistema colonial del saber, del poder y del ser, que descarta por completo los saberes producidos por fuera de la educación universitaria en donde los indígenas y afro son seres de segunda o tercera categoría.
PAG 5	Mira, nosotros el semestre pasado presentamos un proyecto de investigación aquí en la facultad, de una asociación de pequeños proyectos, con otras comunidades indígenas y una computadora que es nuestra, sobre, nos preguntábamos nosotros en nuestro diálogo hablamos eso, esa internamente la universidad en su currículo no plantea como esos conocimientos ancestrales que hay en las comunidades; nosotros nos preguntábamos en nuestro proyecto de investigación si ¿por qué la universidad no reconoce los conocimientos de nuestras comunidades ancestrales. Miramos un análisis al currículo de licenciatura en pedagogía infantil y otro de veterinaria y pues claro eso, digamos no se reconoce, digamos, un ejemplo tan sencillo. Nosotros tenemos en mi comunidad hay como las parturas son muy importantes en la primera infancia, desde el vientre, cierto, nosotros creemos también que los saberes son unos pedagogos, cierto, que le enseñan al niño, que está allí, los mayores, y ese conocimiento es muy importante, pero entonces como no es un conocimiento que no está siendo cualificadamente, acá dentro de la universidad no va a estar, no está en los currículos de pedagogía infantil, cierto. Entonces alguna vez yo me chocaba con un prof. El prof. decía, era de salud, que el niño, no sé, hasta los tres meses, cuatro meses, no se le podía bañar con agua fría, porque eso le hacía pues daño, eso era como maltrato, cierto, pero digamos alguna vez una amiga saracacá, yo le hice una entrevista a ella, le preguntaba, como es el proceso allí de crianza, y ellos los primeros años, los primeros meses, se le mete al agua fría para que se le fortalezca los huesos, entonces digamos esas contradicciones también que hay, cierto, entonces plantea un conocimiento que debe ser válido, y no reconocen esos otros conocimientos que hay, incluso haciendo esas afirmaciones, hacen a los estudiantes de imaginarios de que el otro es malo, de que lo otro es maltrato, de que lo otro no es aceptable, entonces yo me preguntaba, pues aquí en la universidad decir que un niño está jugando descalzo, digamos, nosotros, cierto, que desde pequeños estamos jugando descalzos, bañándonos en el agua fría, ya pues desde muy temprano sabemos nadar si no entonces por ejemplo todas esas cosas, acá en la universidad no, digamos, en mi currículo, eso no es aceptado, porque el niño debe ser sobreprotegido, porque al niño, esa es un montón de cuidados que debe tener el niño, que si no es así entonces es malo y no se va a mirar también que todo esa estimulación que le genera al niño ese contacto con la naturaleza también le estimula motricidad fina, motricidad gruesa, cognitiva que también es muy hábil en eso, entonces también esas contradicciones nos encontramos.	Diálogo de saberes indígenas y mestizas, creación del pensamiento indígena en el currículo, injerencia cognitiva, otras partes de crianza	ELEMONO	<ul style="list-style-type: none"> Monocultura del saber y del rigor del saber Monocultura de lo universal como único válido Colonialidad (Quijano) 	A pesar de que estudiantes indígenas establecen un diálogo de saberes con los mestizas en el desarrollo de propuestas investigativas surgidas desde sus propios intereses, la UdeA excluye el pensamiento indígena de los currículos. Esto configura una injerencia cognitiva, puesto que los saberes locales son anulados por los saberes universales. Es posible aprender de otras maneras de ver el mundo, como por ejemplo que existen otras partes de crianza de los niños que contradicen las establecidas por las teorías psicológicas que promueven la sobreprotección de los niños, que no les deja desarrollar su propia autonomía y métodos para explorar el mundo.

Para llevar a cabo el análisis de los datos, utilicé las tipologías de codificación, abierta, axial y selectiva. Antes de analizar los datos bajo esta tipología de codificación en primer lugar, creé una matriz de doble entrada en Excel que denominé “matriz inicial”, en donde en la primera columna ubiqué la pregunta de investigación, los objetivos, las categorías comunes en el protocolo (Ver anexo) y las categorías teóricas de los referentes teóricos. En la columna siguiente ubiqué las categorías encontradas que en total sumaron veinticuatro (24). La



columna final de esta matriz la llamé “cruces” en donde como resultado de los cruces realizados a partir de las recurrencias entre las categorías, surgieron los siguientes códigos iniciales:

- ✓ Elementos interculturalidad
- ✓ Elementos monoculturalidad
- ✓ Procesos de transformación Udea

Debo aclarar que este proceso fue asesorado por el Profesor Alexander Yarza sin quien no hubiera sido posible encontrar estos códigos iniciales. Así mismo, al ver estos códigos resultantes, pensé que era mejor acortar sus nombres para volverlos más fáciles de manejar y de ubicar en las casillas de Excel, lo que dio como resultado el rediseño de los mismos, como se muestra a continuación:

Tabla 3. Codificación resultante por cruce de categorías

CRUCE	Elementos interculturalidad	ELEINTER
	Elementos monoculturalidad	ELEMONO
	Procesos de transformación Udea	PTU

Adicionalmente fue necesario crear otra matriz en Excel, que permitiera encontrar los códigos perceptibles de cada código (ELEINTER, ELEMONO, PTU), según la sugerencia del Profesor Alexander Yarza, como se muestra en el siguiente ejemplo:



Tabla 4. Indicadores o códigos perceptibles

Códigos	Indicadores	Definiciones
ELEINTER	Relacional	La primera perspectiva es la racional, la que se da de manera casi natural y elemental entre diferentes culturas que se limita al contacto necesario entre las mismas.
	Funcional	En ese sentido, la segunda perspectiva de la interculturalidad es la funcional que tiene sus bases en la diversidad cultural para facilitar la inclusión de las comunidades ancestrales al sistema establecido. Aquí no se trata entonces de reconocer la diversidad para construir otras maneras de comprender la realidad. Lo que se busca es reconocer la diversidad y convertirla útil al sistema social establecido, que sigue la lógica capitalista neoliberal
	Crítica	Esta perspectiva no se limita a la diferencia o diversidad. Aquí lo que se cuestiona es la construcción del mundo desde un orden colonial-racial; es decir, un mundo en donde los occidentales están encima y los afrodescendientes, indígenas y campesinos ocupan el último escalón de las estructuras de poder. Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y "blanqueados" en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores.
	Educación propia	"lo propio no solo implica una atención especial a la cultura indígena, sino que requiere un diálogo con otras culturas y el desarrollo de una conciencia política", una educación propia que "busca salirse de los límites escolares sin olvidar la responsabilidad que tienen las comunidades para definir, organizar y controlar la educación bajo sus propias dinámicas culturales y cosmovisiones (Calvo y García, 2013, p. 345)
	Pedagogías críticas del sur	Son pedagogías alternativas que saltan la cerca del eurocentrismo

Como se puede observar en esta matriz, la primera columna pertenece al código ELEINTER, la segunda al indicador perceptible, y en la tercera se encuentran sus definiciones. Estas definiciones me permitieron un ahorro de tiempo significativo, puesto que no tuve la necesidad de volver al informe de investigación, cada vez que necesitaba conocer una definición del indicador perceptible.

La codificación, según Gibbs (2012, p. 63-64) es la manera en que el investigador define mediante un código que puede ser una palabra, frase u oración, lo que trata el fragmento de la unidad de análisis (palabra, frase u oración), que para mi caso fue el párrafo. Luego de identificar o nombrar el fragmento con un código, el paso siguiente consiste en analizar las demás unidades de análisis, en donde es posible registrar el mismo código a un pasaje que puede hablar de la misma idea. El código entonces, permite el vínculo entre los pasajes o fragmentos de la unidad de análisis al nombrarlos de la misma manera.

Teniendo en cuenta lo anterior, el primer tipo de codificación que utilicé fue la abierta.

La codificación abierta, según Strauss y Corbin

(2012, p. 111) es la manera de abrir la mente y el texto para desentrañar y encontrar los nombres de los fragmentos que se convertirán en conceptos. Es descubrir las ideas que subyacen en el dato que permiten ser nombradas bajo un mismo concepto a partir de sus similitudes y diferencias que más adelante se convertirá en una categoría.

En esta investigación, estos códigos o categorías me sirvieron como ideas temáticas para la elaboración de los memos teóricos, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Tabla 5. Ejemplo de codificación abierta

PAG.	UNIDAD DE ANÁLISIS: EL PÁRRAFO	COD ABIERTA	CÓDIGO INICIAL	SUBCÓDIGO	MEMO TEÓRICO
PAG 14 Y 15	Mira no, por ejemplo yo no manejo bien la lengua porque por el proceso de desplazamiento yo pues parte de mi infancia estuve en el Chocó y pues los Emberas que está allí sonos muy fuertes en la lengua, muy fuertes. Osea, el niño lindizo hay niños de ocho años que no saben hablar español, osea lo que hablan ellos es embers porque dentro de la comunidad casi no se permite hablar español, de hecho no se habla español y se enseña en lengua.	Hegemonización de la lengua castellana	ELEMONO	Monolingüismo y sistema productivo	La hegemonización de la lengua castellana sobre las lenguas indígenas se puede enfrentar en la universidad, a partir de la posibilidad de crear una cátedra de lenguas ancestrales, la cual es una propuesta de Shíchí Yírasi. El planteo que en la LPMT el español únicamente debe ser usado para asuntos administrativos, y las lenguas ancestrales deben ser apropiadas por los indígenas, de tal manera que un indígena de una comunidad aprenda una lengua de otra comunidad, lo que configura un proceso intercultural. Esto se convierte en una ecología de saberes para romper con las monoculturas.
				Monocultura de lo universal como único válido	
				Colonialidad del ser	
				Colonialidad del saber	

En la columna denominada *codificación abierta* ubiqué el código correspondiente a la unidad de análisis seleccionada. Este código lo llamé *hegemonización de la lengua castellana*. La columna siguiente es el código inicial ELEMONO obtenidos desde la primera matriz entre los cruces de los elementos componentes del planteamiento del problema (tema, pregunta de investigación, objetivos, referentes teóricos y el protocolo de las entrevistas) (Ver anexo). A continuación aparecen los indicadores perceptibles, que decidí ponerles el rótulo de subcódigo (*Monolingüismo y sistema productivo, monocultura de lo universal como único válido, colonialidad del saber, colonialidad del ser*). Si no hubiera usado estos indicadores, me hubiera resultado bastante complejo codificar los datos, ya que los códigos iniciales eran muy generales y no hubiera hecho un análisis más detallado, lo cual pude llevar a cabo a partir de esta decisión operativa.

Finalmente en la última columna aparece el *memo teórico*. Éste memo teórico, lo elaboré a partir del código hegemonización de la lengua castellana y del código inicial y subcódigo, para lo cual tuve en cuenta sus definiciones. Esta manera de operar, me permitió encontrar más cercanía con los datos, lo que significó poner a hablar a los participantes, a través de los datos, lo que se tradujo en encontrar la ética que debe poseer un investigador, al momento de usar los datos, que deben ser fieles a lo expresado por los participantes y no a interpretaciones sesgadas del mismo. Según Gibbs (2012, p. 135) si no se ejecuta de manera correcta el análisis, esto afecta su calidad y por consiguiente sería poco ético. Hay que respetar la información obtenida con los participantes, quienes dan su consentimiento informado, creyendo con toda seguridad que el investigador la usará para beneficio de las personas involucradas en el fenómeno estudiado. Lo más importante entonces para lograr la ética en la investigación, es buscar a toda costa el beneficio y mitigar los daños en los participantes, su comunidad y la sociedad en general.

Otro tipo de codificación que utilicé, fue la axial, que me permitió ir encontrando relaciones entre categorías y subcategorías para que la descripción, interpretación y explicación de los fenómenos fueran más precisas (Strauss y Corbin, 2012, p. 135). Un ejemplo de esta codificación, fue la relación de los códigos o categorías iguales como por ejemplo la categoría de *monocultura de lo universal como único válido*, en el gráfico No X.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Tabla 6. Ejemplo de codificación axial

SUBCÓDIGO	MEMO TEÓRICO
Monocultura de lo universal como único válido	ML23. La monocultura de lo universal como único válido tiene relación con la idea de progreso y la idea de desarrollo que existe en la actualidad en la educación mundial. Por eso tengo que crear el tema que estaba pensando sobre la propuesta de Marco Raúl Mejía a cerca de el progreso, desarrollo y globalización. Además también puedo establecer una relación con la universidad conservadora planteada por Selnich, que tiene como eje la relación universidad empresa.
Monocultura de lo universal como único válido	La monocultura de lo universal como único válido tiene relación con la idea de progreso y la idea de desarrollo que existe en la actualidad en la educación mundial. Por eso tengo que crear el tema que estaba pensando sobre la propuesta de Marco Raúl Mejía a cerca de el progreso, desarrollo y globalización. Además también puedo establecer una relación con la universidad conservadora planteada por Selnich, que tiene como eje la relación universidad empresa.
Monocultura de lo universal como único válido	
Monocultura de lo universal como único válido	Las pruebas de admisiones que aplica la UdeA al ingreso de los estudiantes son
Monocultura de lo universal como único válido	A pesar de que estudiantes indígenas establecen un diálogo de saberes con las mestizas en el desarrollo de propuestas investigativas surgidas desde sus propios intereses, la UdeA excluye el pensamiento indígena de los currículos. Esto configura una injusticia cognitiva, puesto que los saberes locales son avasallados por los saberes universales. Es posible aprender de otras maneras de ver el mundo, como por ejemplo que existen otras pautas de crianza de los niños que contradicen los establecido por las teoría psicológicas que promueven la sobreprotección de los niños, que no les deja desarrollar su propia autonomía y
Monocultura de lo universal como único válido	La estudiante plantea que es posible ser indígena en la universidad. No obstante existe un
Monocultura de lo universal como único válido	La educación propia es la posibilidad que tienen las comunidades indígenas de gestar sus propias universidades. Es el caso de la UAI y la MISAN, que son universidades creadas por las

Finalmente la codificación selectiva fue el camino que me llevó a depurar y afinar las categorías para convertirse en un cuerpo teórico como resultado de los tres tipos de codificación utilizados (Strauss y Corbin, 2012, p. 135). Esta codificación integra los conceptos en torno a una categoría central.

Frente a los memos utilizados en el análisis, utilicé el memo teórico. Aunque fui consciente de que estos memos tienen diferentes usos que según Strauss y Corbin (2012, p. 237) son “[...] notas para codificación, notas teóricas, notas operacionales y subvariedades de estas.”, el memo teórico me permitió ir armando el rompecabezas para la estructuración del capítulo de resultados haciendo uso de las temáticas surgidas en el análisis y contrastándolas con la teoría, al momento de condensar y relacionar los memos de un mismo subcódigo, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Tabla 7. Ejemplo memos teóricos

SUBCÓDIGO	MEMO TEÓRICO
Monocultura de lo universal como único válido	ML23. La monocultura de lo universal como único válido tiene relación con la idea de progreso y la idea de desarrollo que existe en la actualidad en la educación mundial. Por eso tengo que crear el tema que estaba pensando sobre la propuesta de Marco Raúl Mejía a cerca de el progreso, desarrollo y globalización. Además también puedo establecer una relación con la universidad conservadora planteada por Selnich, que tiene como eje la relación universidad empresa.
Monocultura de lo universal como único válido	La monocultura de lo universal como único válido tiene relación con la idea de progreso y la idea de desarrollo que existe en la actualidad en la educación mundial. Por eso tengo que crear el tema que estaba pensando sobre la propuesta de Marco Raúl Mejía a cerca de el progreso, desarrollo y globalización. Además también puedo establecer una relación con la universidad conservadora planteada por Selnich, que tiene como eje la relación universidad empresa.
Monocultura de lo universal como único válido	
Monocultura de lo universal como único válido	Las pruebas de admisiones que aplica la UdeA al ingreso de los estudiantes con
Monocultura de lo universal como único válido	A pesar de que estudiantes indígenas establecen un diálogo de saberes con las mestizas en el desarrollo de propuestas investigativas surgidas desde sus propios intereses, la UdeA excluye el pensamiento indígena de los currículos. Esto configura una injusticia cognitiva, puesto que los saberes locales son avasallados por los saberes universales. Es posible aprender de otras maneras de ver el mundo, como por ejemplo que existen otras pautas de crianza de los niños que contradicen los establecido por las teorías psicológicas que promueven la sobreprotección de los niños, que no les deja desarrollar su propia autonomía y
Monocultura de lo universal como único válido	La estudiante plantea que es posible ser indígena en la universidad. No obstante existe un
Monocultura de lo universal como único válido	La educación propia es la posibilidad que tienen las comunidades indígenas de gestar sus propias universidades. Es el caso de la UAI y la MISAN, que son universidades creadas por las

El subcódigo filtrado con la función de Excel 2013 denominada “datos” fue *monocultura de lo universal como único válido*. Al hacer una lectura horizontal y vertical de los memos teóricos, fui organizando el texto que finalmente ubiqué en el capítulo de resultados.

Durante todo el proceso de análisis decidí utilizar el software Excel 2013 por varias razones. En primer lugar, descarté por completo la utilización del software Word 2013, porque este no permite manipular los datos ni filtrarlos para aplicar los tipos de codificación descritos. Así mismo, a pesar de la recomendación de los profesores de la maestría en los años 2014 y 2015 de utilizar programas como ATLAS.ti y Nvivo que permiten un ahorro significativo de tiempo en el proceso de análisis de datos, los descarté por cuanto no pude tomar los cursos de capacitación programados durante el tiempo que duró la maestría. En este sentido, como yo había tenido un acercamiento a Excel en trabajos en donde me demandaba su manejo, no tuve dificultad alguna para manipular los datos con este programa, algo que demostré mediante ejemplos a lo largo de este capítulo de metodología.

Capítulo V

5. Resultados

5.1 Elementos monoculturales

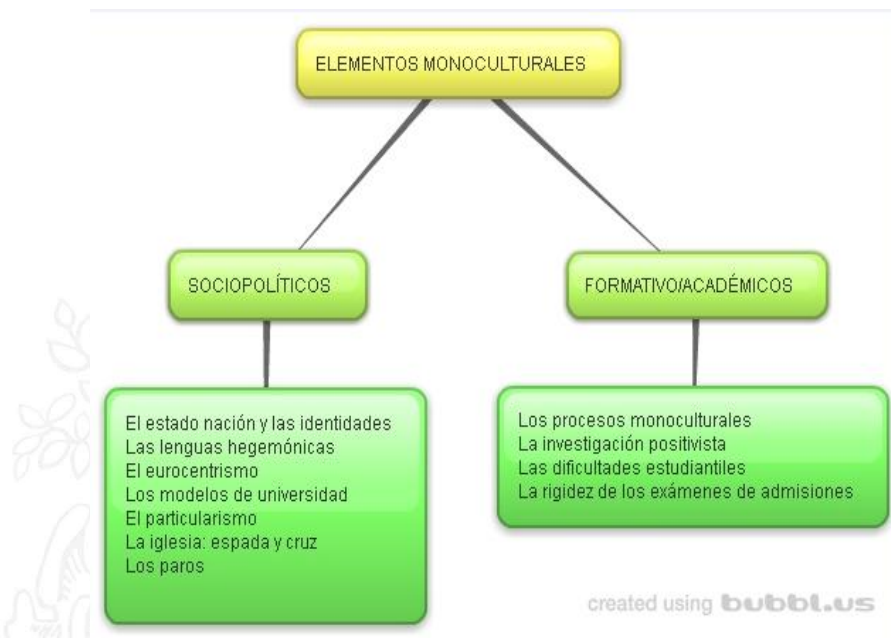


Los elementos monoculturales encontrados en la UdeA como resultado de la producción conjunta y registro de datos, se agruparon en las categorías sociopolítica y formativa académica. Esto implica que en cada una de estas temáticas que van a ser abordadas a continuación se encuentran subtemas, lo cual se ejemplifica en la siguiente gráfica.

Ilustración 8. Elementos monoculturales

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Fuente: datos extraídos de la producción conjunta y registro de datos

El orden de presentación de estas temáticas principales así como también de las subtemáticas, se determinó por la frecuencia o recurrencia de los datos en el análisis.

5.1.1 Elementos monoculturales sociopolíticos

Los elementos monoculturales sociopolíticos encontrados fueron agrupados en las siguientes temáticas: el estado nación e identidades, lenguas hegemónicas, eurocentrismo, los modelos de universidad, la iglesia y su poder, el particularismo, el tiempo lineal y los paros.

5.1.1.1 El estado nación y las identidades

Se encontró que el concepto de fragmentación, es decir, la división de seres humanos tiene que ver con la interculturalidad funcional, ya que esta tipología de interculturalidad se asemeja al concepto de multiculturalidad que reconoce que hay una diversidad, pero esta diversidad se convierte en fragmentación al volverla útil al sistema para regular la sociedad.

Esta fragmentación según Vivas (2015) obedece a que “Nos dividieron por asuntos que son claramente explicables, por el modelo económico, por el sistema político, nos dividieron por una necesidad de estructurar, controlar y regular la sociedad humana” (p. 2).

Adicionalmente otra fragmentación que ha impactado en gran medida a las comunidades ancestrales es que el mundo occidental considera que el conocimiento deviene de las lenguas occidentales modernas desconociendo su pluralidad. Por ejemplo en Colombia se hablan 67 lenguas nativas y ninguna de ellas se usan en la educación universitaria, e incluso no se usan en un programa como el de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT).⁵ Aquí es donde la propuesta de Vivas (2015) sobre la necesidad de que este

⁵ Según la página web de la LPMT (viernes 01/31/2014 - 10:35), este programa académico parte desde las siguientes preguntas: ¿Cómo lograr conciencia del amor hacia la Madre Tierra? ¿Cómo comenzar a trabajar desde una perspectiva de la Madre Tierra? Los principios del programa son: *el silencio* como posibilidad de escucharnos y de escuchar. *La observación* intencionada, la mirada que reconoce, crea y recrea la vida, las personas, la educación, la cultura. *Lo comunitario* es una práctica milenaria de los pueblos ancestrales que entendemos como un tejido de heterogéneos procesos de intercambio y de interacción social entre generaciones, en territorios, en los cuales se da la re-creación y la transmisión de la cultura. La *Interculturalidad* puesto que “[...] las culturas han estado relacionadas desde tiempos inmemorables, sin embargo las relaciones de dominación en el saber, en el ser, en el poder y en la naturaleza que se instituyeron durante los años de “conquista y colonización” en nuestros pueblos y territorios por las metrópolis anglo-europeas ha hecho que estas sean inequitativas y de imposición de unas culturas sobre otras”. *El diálogo de saberes*, de preguntas, de conocimientos y experiencias en un ejercicio de construcción colectiva donde la interacción se re-contextualiza y re-significa, posibilitando la reflexividad y la configuración de sentidos en los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades, ampliando, no solamente los niveles de comprensión de las realidades de las comunidades, sino también las posibilidades de las mismas y *el tejido* con diferentes materiales y técnicas ha sido a través de la historia de la humanidad una de las expresiones culturales más permanentes. El plan de estudios “Es un tejido que comprende un ciclo básico -tres años- y un ciclo de profundización -dos años-. Durante el ciclo básico, se abordan diversos asuntos de la vida de las culturas a partir de preguntas sugerentes para los temas y análisis en los cursos ¿cómo estamos en la actualidad, yo, en la familia, en la comunidad, en la región, en el país, en la madre tierra?; ¿Cómo era la vida antes de la colonización, qué ha cambiado según la historia ancestral, según el territorio y la lengua?; ¿Qué nuevos retos y posibilidades plantea a los pueblos la relación intercultural y con la madre tierra?; ¿Cómo otros pueblos ancestrales y mestizos viven y resuelven nuevas dinámicas mundiales como la globalización, los conflictos políticos, las migraciones, las pandemias, las tecnologías, etc.?; ¿Cómo soñamos el futuro, los hijos e hijas para la vida en la madre tierra?. Estas preguntas se entretajan en encuentros educativos denominados: Seminario integrativo, Etnomatemáticas, Leguajes y Comunicación, Planes de Vida y Proyección Comunitaria. En el ciclo de profundización cada estudiante, en concertación con su familia y comunidad, elige un campo de saber en el que sienta mayores posibilidades de contribuir con el mejoramiento de la vida escolar y comunitaria de la madre tierra. En la primera cohorte se trabajan tres énfasis considerando necesidades y oportunidades prioritarias para los pueblos, a saber: Leguajes e Interculturalidad, Salud comunitaria intercultural, Ordenamiento y Autonomía Territorial (estos pueden variar por cohorte). Los encuentros educativos (o cursos) denominados para este ciclo de profundización son: Saberes y Prácticas Ancestrales, Perspectivas Interculturales, Pedagogías desde la Diversidad, Etnomatemáticas,



programa promueva la posibilidad de que los estudiantes por lo menos aprendan a hablar una lengua ancestral diferente a la suya, cobra importancia en el camino hacia permitir el desarrollo pleno de la pluralidad y volver al hermanazgo con los seres del planeta, como la yuca, la coca, el tabaco, el maíz, el mar, la montaña y el viento. En contra del hermanazgo actúa el modelo de desarrollo capitalista poniéndole etiquetas a los seres humanos como por ejemplo la ciudadanía, la profesión, el género, que no ha hecho todo lo posible por impedir la reconciliación del ser humano con la naturaleza (monocultura de la jerarquización e inferiorización de los seres).

Las identidades⁶ son fragmentaciones que han sido impuestas por el estado nación y los imperios del mundo a partir del proyecto burgués y los modelos de desarrollo capitalistas. Este modelo ha permeado la política que a toda costa ha tratado de hacerle una ruptura a la pluralidad. Si se construye un mundo desde la pluralidad, las identidades nacionales y estatales desaparecerían con lo cual no tendrían cabida los modelos económicos capitalistas que promueven las identidades y la fragmentación del ser humano.

Las identidades se evidencian en el estado nación, puesto que por ejemplo, lo paisa en Colombia y lo gaucho en Brasil, son poblaciones consideradas superiores por ser blancas y no considerarse tropicales. Esto tiene que ver con la colonialidad de poder y del ser que

Asuntos Jurídicos y cursos Electivos, todos se adecuan dependiendo el énfasis. Al comenzar este ciclo también se concreta la Práctica Pedagógica Profesional o trabajo de grado. Todo el Programa se desarrolla mediante una metodología de presencialidad concentrada, la cual consiste en distribuir el tiempo asignado a cada curso por el semestre en encuentros educativos [...]"

⁶ El concepto de identidad no fue abordado en los referentes teóricos, por cuanto solo surgió a partir del análisis de los datos. Por esta razón se incluye este concepto de identidad según Hall y Foucault (1982-1984, p. 57) quienes afirman que "La identidad es entendida como el punto de sutura entre, de un lado, los discursos y prácticas que intentan interpelar, hablar por o sumir en una particular locación social a los sujetos y, del otro, los procesos que producen subjetividades, que constituyen a los sujetos que se identifican o no con esas locaciones". (Hall 1996e:5-6)



establece que la población blanca es superior a la negra y a los indios. En Brasil esto se evidencia en la preferencia por la población gaucha que vive al sur en ciudades como Porto Alegre y en Colombia en la sospechosamente llamada "cultura paisa" que en palabras de LS (2015) afirma que “Acá está lo paisa y en mi región está lo gauchito. Visto como poblaciones blancas, esta visión desarrollista, que son mucho mejores que los demás tropicales, porque los paisas y los gauchos “no son tropicales”. (p. 2).

En la educación universitaria pública del país hay preferencia por la población blanca en los órganos directivos como el consejo superior en donde en muy pocas ocasiones hay representantes de poblaciones afro, indígenas y campesinas. Así mismo aquí se hace presente además el blanqueamiento⁷ de las poblaciones, lo cual está implícito en la visión desarrollista de la educación tanto en Brasil como en el caso de la Universidad de Antioquia, que plantea la homogenización de la población con fines desarrollistas y consumistas.

Al interior de la UdeA, a pesar de que existen organizaciones indígenas y afro, se encontró que éstas no dialogan; es decir, sigue existiendo un marco multicultural, puesto que cada organización defiende su espacio, lo que da cabida a las estigmatizaciones entre estas poblaciones. Además las colonialidades del poder y del saber se presentan en la UdeA, ya que se sigue estigmatizando a integrantes de la comunidad afrodescendientes como personas que se dedican a las fiestas y a las mujeres como objeto sexual. Es el caso de la estudiante JM quien fue objeto de discriminación por parte de sus compañeros de estudio:

⁷ El concepto de blanqueamiento tampoco fue contemplado en los referentes teóricos. Para Friedemann (1935-1998) “[...] las castas eran categorías de gente que sin ser blanca aspiraba o andaba en la senda de lograrlo. La referencia a "lo blanco" en las clasificaciones de cuarterones, quinterones o tercerones o la ausencia del mismo en el caso del zambo, indio o negro es bastante explícita. El mestizaje que fue así sustento en la construcción de la sociedad de castas cuyo tope ideal era ser o convertirse en blanco, llevaba implícita la ideología del blanqueamiento. Que a su vez se convirtió en un proceso sociogenético”.

Sí, yo llegaba, recuerdo, a una clase los lunes trasnochada, cansada: ¿Qué J., mucha rumba? Y yo pero ¿cómo así? Si tú estabas estudiando yo por qué no puedo estar estudiando. Solamente estudias tú y yo no puedo porque soy negra, y tengo que dedicarme a rumbear. (J. M., p. 3-4)

Para superar este elemento monocultural, se hace necesario que estas organizaciones dialoguen para llegar a puntos de encuentro. Y esos puntos de encuentro serían por ejemplo, crear proyectos mancomunados como la propuesta de la licenciatura en ruralidad, equidad y diversidad que puede tener el cuidado de encontrar un elemento vinculante que integre a todas las poblaciones no solo de la universidad sino del departamento de Antioquia.

Para lograr un elemento vinculante sería por ejemplo el del acompañamiento a los estudiantes para su permanencia, o la posibilidad de organizar eventos académicos y culturales que tenga en cuenta la posición de cada comunidad. ¿Por qué no pensar en una organización con presencia de estudiantes afro, indígenas, campesinos y mestizos? La diferencia con las demás organizaciones sería el fortalecimiento del diálogo intercultural que se vive al interior de cada comunidad para proyectarlos hacia afuera que incluso podría generar la posibilidad de construir conocimiento a partir de proyectos de investigación que replanteen la manera en que se produce la investigación con los postulados de COLCIENCIAS.

A partir de estos hallazgos se puede afirmar que la formación universitaria pública en Colombia es eurocéntrica y colonial, ya que por un lado existe una desautorización cognitiva de los pueblos diferentes a los mestizos y por otro aún se sigue pensando que la población blanca es superior a las demás. Por ejemplo en la UdeA existe el imaginario de que los paisas son superiores al igual que los gauchos en el sur del Brasil y el norte de Argentina. Por esta



razón se piensa que debe haber un proceso de afiliación de las otras culturas, porque al homogenizar a las poblaciones se evita el esfuerzo que debe hacer la educación universitaria y el estado por darle cabida a la diversidad. Resulta más fácil hacerle el juego a la interculturalidad funcional para que las políticas que crean los gobiernos sean asimiladas por todas las poblaciones, que se suponen estandarizadas, negando la posibilidad de generar procesos interculturales y pluriculturales en donde la diversidad, el pensamiento divergente es la base para construir la sociedad.

Otra interpretación de los hallazgos encontrados es que las colonialidades del poder y del ser se perpetúan en la sociedad y por ende en la educación universitaria. Los afrodescendientes incluso ocupan el último peldaño del poder, mientras que los blancos e indígenas estarían por encima. Algo que ha potenciado el proyecto de estado nación y las identidades en Colombia es el hecho de que los negros son vistos como personas hábiles para el deporte y el baile. Estos estereotipos siguen presentes en la educación universitaria, en donde incluso algunos profesores continúan estigmatizando a los afrocolombianos al usar comentarios malintencionados (por ejemplo chistes). La única manera de enfrentar el proyecto de estado nación que promueve las identidades es la apuesta por la reconfiguración de las estructuras de poder, y la interculturalidad crítica se convierte en un elemento valioso para reconfigurar estas estructuras de dominación que sigue perpetuando la universidad pública colombiana.

5.1.1.2 Las lenguas hegemónicas

La monoculturalidad desconoce la pluralidad ya que plantea que la única cultura válida es la cultura occidental lo que implica además que las únicas lenguas que existen son las lenguas tradicionales como el inglés, el francés, el castellano y el latín, entre otras. Las



lenguas ancestrales no son consideradas lenguas porque no se hablan en occidente. Si se desconoce una lengua se desconoce una cultura, puesto que la lengua es la manera de transmitir una cultura de generación en generación.

Se encontró además que la necesidad que tienen los indígenas estudiantes de presentar la validación de la lengua castellana como segunda lengua en la UdeA, presentar suficiencia en idioma inglés, usar una lengua europea como la lengua castellana como vehículo y mediadora del aprendizaje, son elementos monoculturales. Para que se construya una verdadera interculturalidad, es necesario que los estudiantes de la LPMT aprendan al menos otra lengua ancestral. Esto tiene sus bases frente al hecho que al aprender una lengua se aprende una cultura. De esta manera se podrían establecer relaciones horizontales y no cada uno desde su propia cultura sin comunicarse con los otros.

Al rechazar la posibilidad de hablar otras lenguas, estamos rechazando también la cultura de los otros. En Colombia hay una enorme pluralidad de lenguas ancestrales pero el sistema educativo le da prioridad a las lenguas europeas. Hay algo en nuestro clic cognitivo que nos hace pensar en el uso de una lengua hegemónica. La mayoría de los estados del mundo son hegemónicos y monolingües porque le apuestan a la homogenización y a la estandarización de la vida. Si no se le abre el espacio en la educación al aprendizaje de las lenguas ancestrales y al rechazo cultural se le sigue cerrando las puertas a la pluralidad. SVH (2015) afirma que

[...] nosotros, y no tengo la respuesta, adolecemos de una gran dificultad, para aprender idiomas, y eso está acompasado a una resistencia casi que impulsiva a rechazar otras culturas, nuestra imposibilidad para ver que nuestros hermanos indígenas tienen muchas lenguas y que nosotros ¡podemos aprender esas lenguas! Y ¡Debemos aprender esas lenguas!

Desafortunadamente, el sistema educativo nos impulsa a aprender principalmente lenguas europeas y lo hace casi que de manera tendenciosa, como si esas lenguas fueran superiores a las lenguas ancestrales americanas. (p. 5)

A pesar de que algunos pueblos originarios se comunican en lengua, y la mayoría -se comunica desde la oralidad-, se hace necesario que aprendan la lengua castellana. Esto les permite apropiarse del lenguaje académico y además formarse en liderazgo para poder interactuar con las organizaciones indígenas, no solo a nivel local sino internacional y con los gobiernos locales, departamentales y con el gobierno nacional.

5.1.1.3 El eurocentrismo

Los historiadores y filósofos de la universidad colombiana, siguen bebiendo de la fuente del eurocentrismo. No tienen en cuenta el pensamiento de los pueblos originarios. Aquí la pedagogía social es fundamental para la búsqueda del reconocimiento de esos pensamientos, que se pueden convertir en saberes que deben ser tenidos en cuenta en la formación universitaria. Esto puede ser posible, a través de un discurso acogedor y no en contra, un discurso de entendimiento y natural, que está empezando a calar en la educación universitaria. A este respecto AGS (2015, p. 7) dice

Entonces uno escucha aquí a los historiadores, los filósofos, hablando de que el pensamiento viene desde Europa. Nadie habla del pensamiento de los pueblos originarios. Allí es donde nosotros planteamos de que ahí está nuestro rol, nuestro aporte a la historia de la humanidad, nuestra cultura, nuestras tradiciones. Ahora, pero ya estando dentro del mundo académico comenzamos también a tener un discurso, otro discurso en relación con la cultura, pero no es en contra, sino es un discurso acogedor, un discurso de entendimiento, un discurso natural,

podíamos decir de alguna manera, en qué sentido, o sea que la madre tierra nos está enseñando.

La educación universitaria es eurocéntrica porque tiene sus fundamentos en la cultura griega y alemana. Las culturas originarias son consideradas primitivas porque no tienen cabida en un mundo elitista y capitalista. Un mundo globalizado en donde cada persona tiene que valerse por sí misma. Un “yoismo” que obliga al ser humano a desligarse de sus comunidades para volverse competente. Esta competencia es asumida por la educación por medio de estándares que cada persona debe alcanzar para ser competente. La educación por competencias no contempla los saberes de los pueblos originarios porque no le son útiles al sistema capitalista.

Los saberes ancestrales también son ciencia. Es posible construir conocimiento a partir de los propios métodos, que rompen con la racionalidad pura del modelo positivista. Métodos de investigación como los creados por Abadio Green Stocel demuestran que no es posible usar los métodos tradicionales de investigación, cuando de lo que se trata es de recurrir a las historias de origen de los pueblos ancestrales, para fortalecer su condición de indígenas. Rescatar y valorar esos saberes ancestrales por medio de métodos propios de investigación en la formación es una de las maneras de enfrentar la colonialidad, el egocentrismo y el eurocentrismo que se antepone a la construcción colectiva, y el paternalismo como característica del accionar político de la universidad y del estado. Para hacer la ruptura al paternalismo, se deben apoyar proyectos como el de la construcción del programa LPMT que no tuvo la "bendición" del estado, pero salió adelante gracias a su construcción colectiva y el apoyo de las organizaciones indígenas.

Es posible hacer una sanación, para lo cual se hace necesario que la universidad no se afilie a la historia universal construida desde Europa, si no a la historia verdadera, narrada por las comunidades ancestrales, que es precisamente lo que están intentando hacer en la LPMT, que es romper con ese modelo colonial de universidad. La interferencia entonces es la colonialidad que ciega los ojos de nosotros los occidentales y no nos permite ver el verdadero origen de la historia no oficial. La crítica de las comunidades ancestrales no es de rechazo sino de acogida, para generar nuevos caminos hacia la transformación, que es el presupuesto oficial de los procesos políticos. La única manera de transformar la sociedad es por medio de la construcción en base a procesos interculturales y la universidad pública colombiana es la llamada a transformar el sistema educativo colombiano.

El epistemicidio promovido por el eurocentrismo es la negación de aceptar que los conocimientos indígenas también son válidos. Por ejemplo la labor del chamán o mamo al usar la medicina ancestral para curar el cuerpo y el espíritu es una labor que genera otros conocimientos acerca de la realidad. Al no reconocer estos saberes se está matando la cosmovisión y espiritualidad de los pueblos ancestrales. Es necesario crear un puente entre academia e historia de origen que permita ver la realidad de otra manera, incluso desde conocimientos empíricos que van construyendo otros caminos de concebir la educación.

Se encontró además que la medicina ancestral tiene una lógica muy diferente a la medicina tradicional. Mientras que la primera tiene una gran conexión con la madre tierra y con los seres que habitan incluyendo los espíritus y elementos físicos como el trueno, la segunda solo mira a través de lo palpable, de lo cuantificable siendo coherente con la tendencia positivista de la ciencia. Resulta paradójico que las multinacionales farmacéuticas han venido usando la medicina tradicional (aunque sin el reconocimiento a los pueblos



ancestrales) y la universidad se niega a incluir estos conocimientos en la formación de los programas de salud como medicina y enfermería. En este sentido, Castro (2005) arguye

Con algunas excepciones, la idea de que la universidad pueda generar espacios en los que distintas formas de producir conocimiento —digamos entre la medicina indígena y la medicina tradicional— puedan coexistir, es, por ahora, una utopía, debido a que, de acuerdo con la taxonomía del punto cero, ambos tipos de saberes no son contemporáneos en el tiempo, aunque sean contemporáneos en el espacio (p. 89).

5.1.1.4 Los modelos de universidad

El elemento monocultural es la resistencia de las directivas de la universidad, estudiantes y profesores frente al mundo indígena y al mundo afro para incorporar los saberes populares y ancestrales en la universidad pública colombiana. Esta resistencia tiene su origen en la noción de universidad desde la concepción de las directivas de la universidad que tiene una fuerte relación con el sistema productivo, financiero y educativo. La inclusión de los saberes implicaría además la emergencia de nuevos sujetos críticos y esto no le conviene a la universidad porque implicaría perder su statu quo y sus beneficios por pertenecer a un modelo de universidad dirigido hacia las élites del país.

Estas élites son las que administran la universidad pública desde los consejos superiores. Teniendo en cuenta lo anterior, las comunidades que son minoría como los indígenas y afro, no forman parte de la élite, lo que los lleva a emprender luchas de resistencia para que su idea de universidad sea tenida en cuenta y se logre la justicia epistémica. La universidad no debe ser un espacio para los poderosos sino el lugar en donde todos tienen cabida. Por eso se hace necesario construir la interculturalidad crítica, que obliga a reconfigurar la construcción colonial y racial de la universidad y del mundo.

Otro hallazgo es que el MEN no le da la debida importancia a los proyectos de universidades propias porque no son creadas bajo sus políticas. Se ha venido dando un rechazo a estas universidades puesto que no lo hacen el juego a las universidades convencionales que tienen todo el apoyo de las élites del país.

Hay que fortalecer la articulación de los ejes misionales para proyectar la universidad hacia afuera. Hay que replantear esa proyección de la universidad actual que establece diálogo únicamente con el empresariado y no con los saberes populares y ancestrales de las poblaciones no occidentales. No obstante cada vez más la universidad pública está abriendo espacios para que estas poblaciones demuestren que también poseen un valioso conocimiento que es supremamente útil para occidente. Por ejemplo la medicina ancestral o la etnobotánica que tantos beneficios ha traído a la cultura occidental, pero que hasta el momento no se les ha dado el reconocimiento que se merecen.

En una universidad intercultural no habría expertos. Habría seres que desearían compartir su conocimiento para entrar en un diálogo de saberes y así producir un conocimiento desde la negociación cultural. Esto implicaría la transformación de algunos elementos como por ejemplo el replanteamiento de los géneros de divulgación del conocimiento como la conferencia y la cátedra libre, puesto que son muy rígidos y solo van orientados a la comunidad académica. Hay que abrir la universidad para aquellas poblaciones que no forman parte de la universidad puedan también divulgar ese conocimiento que se considera bizarro y exótico y que sería la manera de construir procesos formativos diversos, puesto que como lo afirma LS (2015, p. 10)

Siento las estructuras universitarias hoy muy centradas en elementos que podrían generar conocimientos pero que al final entran a la lógica del consumo. Entonces yo publico no para conversar



con el otro investigador, sino para ganar puntos para ampliar mi sueño, entonces hay unas tergiversaciones complicadas. Pero en la universidad del sueño, primero haríamos un trabajo de docencia muy articulado a investigación y extensión. Y eso tengo que agradecer porque tuve muchas experiencias a lo largo del pregrado y el posgrado. Yo trabajé en grupos que tenían acciones. No consigo pensar en que usted tenga que enseñar sin investigar y sin dialogar con la gente de afuera. Eso hay que estar como conectar los grupos que tengan proyectos de esos tres ejes misionales, de manera muy integrada. Eso como un espacio. Punto dos, espacios de saberes de conversación, que yo creo que tendríamos que inventar. O sea, la conferencia, la clase abierta son géneros que ya nos toca reinventar para poder conversar incluso con grupos que están afuera, y que me parece, deberían estar más adentro.

5.1.1.5 El particularismo

La colonialidad del ser se impone en la educación universitaria pública, puesto que por ejemplo existen programas académicos dirigidos a la cultura blanca e indígena y no así para los afrodescendientes y campesinos. La solución podría ser la creación de proyectos alternativos integradores como el de la construcción de la licenciatura en ruralidad, equidad y diversidad, equidad y diversidad que ponga en diálogo todas las voces, respetando su autonomía, pero sí poniendo a conversar el proyecto para encontrar puntos comunes buscando la interconexión entre ellos. Es importante anotar que hay que guardar algunos saberes propios para poder pensar en proyectos colectivos. Por ejemplo el hecho de repensar la metáfora de la LPMT para que tengan cabida otras epistemologías.

El proceso de creación de programas que promuevan la diversidad, debiera darse a partir de un diálogo de saberes entre todas las poblaciones y comunidades que habitan el país y la universidad pública colombiana. Por ejemplo, en Bolivia existen tres comunidades indígenas y fueron creadas tres universidades para cada una en particular. Pensar un



programa de esta manera aleja cada vez más la **posibilidad** de hacer el tránsito hacia una educación universitaria intercultural. Hay que replantear esta idea, puesto que como lo plantea JM (2015, p. 8)

Hace falta además que en la universidad haya un pregrado en donde se reconozca el conocimiento de las otras voces de esas otras voces que también son las comunidades afro, y las comunidades campesinas.

Se hace necesario pensar además en la forma de financiación de proyectos alternativos, como el de la construcción de la licenciatura en ruralidad, equidad y diversidad (LRED), ya que esta depende de las organizaciones que lo acompañaron y en el caso de que no haya recursos, estos proyectos no podrían continuar. Por esta razón se debe pensar en proyectos compartidos que dialoguen, como por ejemplo entre la licenciatura en ruralidad, equidad y diversidad y el de LPMT lo que podría fortalecer el proceso académico, administrativo y financiero de ambos programas.

Aquí se hace necesario replantear la construcción del proceso de interculturalidad en tanto se está orientando únicamente hacia lo indígena para darle cabida a las otras poblaciones con la posibilidad de construir estos proyectos de programas académicos que integren sus visiones de mundo. Aquí jugarían un papel muy importante los líderes comunitarios que deben ser formados en estos proyectos académicos alternativos en el sentido de liderar proyectos diversos que integren a todas las etnias de los espacios rurales.

De acuerdo con lo anterior se puede interpretar que la conversación o el diálogo en la universidad colombiana es un diálogo desde el poder hacia lo otro y no un diálogo simétrico



que rompa las diferencias; es decir que aún continúa la visión de la interculturalidad desde la funcionalidad estatal que incluye a los indígenas y afros por ser diferentes, pero con el objetivo de que asuman la cultura occidental.

5.1.1.6 La iglesia: espada y cruz.

Desde el descubrimiento, conquista y colonización del continente americano, la iglesia ha utilizado la espada y la cruz para destruir el lenguaje simbólico que subyace en los saberes ancestrales. Para el judeo/cristianismo, las actividades ancestrales son actos decorativos demoniacos y por lo tanto hay que destruirlos porque es más importante lo de allá, lo de occidente. Por ejemplo en el departamento de Antioquia, la reconocida madre Laura emprendió una cruzada cristiana en contra de los pueblos Embera. Incluso se realizaron actos en donde se les presionó a los jaibanás a quemar sus bastones. Con la imposición de la religión cristiana, la lengua castellana se constituyó en la lengua hegemónica. Las lenguas ancestrales no son lenguas y lenguas como el inglés y el castellano son privilegiadas porque vienen de Europa.

La problemática de la evangelización de las comunidades indígenas perpetrada por la iglesia judeo/cristiana debe abordarse desde la universidad pública. Este proceso monocultural atenta contra la cosmogonía y la lengua de las comunidades indígenas. La universidad entonces tiene la obligación de revertir este proceso, a partir de la revitalización de las cosmogonías y las lenguas indígenas. El papel que juegan los egresados indígenas y afro en las comunidades es fundamental para la pervivencia de su lenguaje, pensamiento y cultura. Esto lo manifiesta ND (2015, p. 5) cuando expresa que

Dentro de las comunidades se están metiendo iglesias evangélicas. Incluso hubo una experiencia de unos evangélicos. ¿Cómo se llaman esos que van predicando, que van

convenciendo a la gente? ¿Testigos de Jehová?, que aprendieron la lengua Embera Eyabida y empezaron a evangelizar a la gente dentro de las comunidades con la lengua propia. Por ejemplo ahoritica hay mucha problemática con eso porque entonces digamos ellos son católicos, otros testigos de jehová, entonces allá también ellos han sido muy colonizados por las monjas esas de sor teresita.

5.1.1.6 Los paros

Se encontró que los estamentos de la universidad toman decisiones que afectan el desarrollo normal del semestre. Por ejemplo el paro que se vivió durante los meses de octubre y noviembre de 2015 en la UdeA afectó primordialmente a aquellos estudiantes que no viven con sus familias en la ciudad de Medellín y que tienen que seguir pagando arriendo y comida y esto se torna más complejo aún si cancelan los semestres. Este paro obedeció a la administración de la universidad en cabeza del rector ha tomó decisiones unilaterales como por ejemplo la modificación del examen de admisiones sin consultar a la comunidad académica. Esto deja ver a todas luces que las demandas democráticas del profesorado y de los estudiantes no son escuchadas. Como consecuencia de ello, los estudiantes toman decisiones radicales como el hecho de lanzar petardos y cerrar calles.

En este contexto habría que empezar por buscar un diálogo entre las partes para llegar a acuerdos simétricos. Además se hace necesario generar espacios de discusión frente al futuro panorama del posconflicto, en donde polarizaciones como las que se presentan al interior de la UdeA y de las universidades públicas del país pueden acarrear más distanciamiento entre las partes, alejando la posibilidad de construir una universidad intercultural. Los estudiantes por un lado deberían buscar otros mecanismos de diálogo y la rectoría no debería imponer decisiones inconsultas.



5.1.2 Elementos monoculturales en lo formativo/académico

5.1.2.1 Los procesos formativos monoculturales.

La madre tierra es pedagoga por ser mujer. Las mujeres tienen el privilegio de poseer un vientre en donde el niño aprende. Sin embargo tanto al niño como a la sociedad y a la madre tierra no se tienen en cuenta para pensar la educación. Los supuestos expertos del MEN se reúnen y hacen el currículo que resulta descontextualizado, sin considerar las particularidades de la diversa población colombiana. Tienen en cuenta una sola lógica de pensamiento, y no contemplan que hay otras formas de visionar la educación, como por ejemplo concebir a la madre tierra como pedagoga.

La universidad no es un espacio en donde las comunidades ancestrales puedan vivir de acuerdo con sus cosmogonías, sus prácticas ancestrales y su propia lengua. Además no tiene en cuenta la manera en que conciben los procesos formativos, evaluativos e investigativos. La universidad promueve otros saberes, otros conocimientos, que no se ponen en diálogo con los saberes indígenas.

Otro elemento monocultural encontrado es la rigidez del proceso formativo que mide a los estudiantes por medio de una nota cuantitativa. El estudiante es considerado un número. Si este tiene buen rendimiento académico recibe todos los beneficios que ofrece la universidad de la UdeA, si no es así es aislado sin que los profesores indaguen sobre su situación. El estudiante entonces es visto como un ser académico desconociendo que es un ser holístico lleno de necesidades y motivaciones.

El sistema de evaluación que usan las universidades públicas del país, no evalúa la diversidad epistémica; es decir sólo se evalúa desde la lógica occidental, en donde lo que vale



es el discurso académico que en muchas veces es descontextualizado. Y es descontextualizado porque solo se evalúa desde el discurso y no desde la acción. Un sistema de evaluación diverso debe contemplar que existen otras formas de evaluar como por ejemplo la evaluación comunitaria que puede ponerse en diálogo con la coevaluación, solo que la última se ciñe únicamente en los claustros universitarios y no contempla que las comunidades desde donde devienen los estudiantes, pueden formar parte también del proceso de formación de los estudiantes. Otro ejemplo de evaluación debe contemplar que el silencio también debe evaluarse, puesto que es posible aprender desde el silencio. La evaluación debe contemplar que cada estudiante posee un bagaje académico diferente, e incluso algunos estudiantes no poseen bagaje académico, pero sí una rica manera de comprender el mundo. Esto obliga a repensar el proceso formativo, lo que debe incidir en la metodología usada por los profesores quienes en últimas son los que ejecutan el currículo. DY (2015, p. 5) plantea:

Lo otro es que también a veces hay una mirada de que esa misma ciencia, aquí, bueno, un conocimiento bastante vertical entonces por ejemplo tenemos unas estructuras por ejemplo de evaluación. ¿Si? Entonces al chico que llega acá yo le tengo que colocar un número en la evaluación para poderlo colocar en el sistema, y poder decir que si pasó el semestre o no. Ha sido un poco difícil porque nosotros hemos criticado esas formas de evaluación. Entonces hemos querido como que la evaluación sea más cualitativa, donde el estudiante participe, donde participen las autoridades, que las comunidades participen y que nosotros lo que hacemos es valorar y reconocer eso a los estudiantes. Entonces el valorar y el reconocer no siempre se expresa en un número.

A pesar de que estudiantes indígenas y afro establecen un diálogo de saberes con las mestizas en el desarrollo de propuestas investigativas surgidas desde sus propios intereses, la universidad excluye el pensamiento indígena y afro de los currículos. Esto configura una



injusticia cognitiva, puesto que los saberes locales son avasallados por los saberes universales. Es posible aprender de otras maneras de ver el mundo, como por ejemplo que existen otras pautas de crianza de los niños que contradicen lo establecido por las teorías psicológicas que promueven la sobreprotección de los niños, que no les deja desarrollar su propia autonomía y métodos para explorar el mundo, lo cual no es tenido en cuenta en la formación de un licenciado. A este respecto ND (2015, p. 5) dice

Mira. Nosotros el semestre pasado presentamos un proyecto de investigación aquí en la facultad [de educación], de una convocatoria de pequeños proyectos, con otras compañeras indígenas y una compañera que es mestiza, sobre, nos preguntábamos nosotros en nuestro diálogos hablamos eso; o sea internamente la universidad en su currículo no plantea como esos conocimientos ancestrales que hay en las comunidades; nosotras nos preguntábamos en nuestro proyecto de investigación ¿sí? ¿Por qué la universidad no reconoce los conocimientos de nuestras comunidades ancestrales? Hicimos un análisis al currículo de licenciatura en pedagogía infantil y otro de veterinaria y pues claro o sea, digamos no se reconoce, digamos, un ejemplo tan sencillo. Nosotros tenemos en mi comunidad hay como las parteras son muy importantes en la primera infancia, desde el vientre, cierto, nosotros creemos también que los sabios son unos pedagogos, cierto, que le enseñan al niño, que están ahí, los mayores, y ese conocimiento es muy importante, pero entonces como no es un conocimiento que no está avalado científicamente, acá dentro de la universidad no va a estar, no está en los currículos de pedagogía infantil, cierto. Entonces alguna vez yo me chocaba con un profe. El profe decía, era de salud, que el niño, no sé, hasta los tres meses, cuatro meses, no se le podía bañar con agua fría, porque eso le hacía pues daño, eso era como maltrato, cierto, pero digamos alguna vez una amiga Awaracazá, yo le hice una entrevista a ella, le preguntaba, como es el proceso allá de crianza, y ellos los primeros años, los primeros meses, se les mete al agua fría para que se les fortalezcan los huesos, entonces digamos esas



contradicciones también que hay, cierto, entonces plantean un conocimiento que debe ser válido, y no reconocen esos otros conocimientos que hay, incluso haciendo esas afirmaciones, llenan a los estudiantes de imaginarios de que el otro es malo, de que lo otro es maltrato, de que lo otro no es aceptable, entonces yo me preguntaba, pues aquí en la universidad decir que un niño esté jugando descalzo, digamos, nosotros, cierto, que desde pequeños estamos jugando descalzos, bañándonos en el aguacero, ya pues desde muy temprano sabemos nadar el río entonces por ejemplo todas esas cosas, acá en la universidad no, digamos, en mi currículo, eso no es aceptado, porque el niño debe ser sobreprotegido, porque el niño, o sea es un montón de cuidados que debe tener el niño, que si no es así entonces es malo y no se van a mirar también que toda esa estimulación que le genera al niño ese contacto con la naturaleza también le estimula motricidad fina, motricidad gruesa, cognitiva que también es muy hábil en eso, entonces también esas contradicciones nos encontrábamos.

Al interior de las aulas de clase, los profesores tienen que pensar en las condiciones particulares de los estudiantes y no estandarizar el proceso educativo. Por ejemplo no se podría evaluar de igual manera a un estudiante que vive en Medellín y que posee todas las condiciones sociales y económicas para tener un buen desempeño académico y a otro que presenta las dificultades descritas. En la educación universitaria sigue imperando la ley del más fuerte en donde se naturalizan las diferencias.

La labor de los grupos como Afroudea, los cabildos universitarios y las organizaciones sociales deben dar la mano al estudiante universitario para que permanezca en la universidad y no seguir alimentando las tasas de abandono y poder seguir así construyendo la interculturalidad.

Otro hallazgo encontrado es que la legislación que genera el MEN es una legislación estandarizada, puesto que es diseñada desde arriba, sin tener en cuenta la opinión de otras culturas. Así mismo, la etnoeducación está orientada a permitir la inclusión de indígenas y afro, para que formen parte del sistema social establecido sin respetar sus propias formas de entender la educación configurándose una afiliación de estas poblaciones que los aleja de su visión de mundo. Esta legislación se refleja en los diseños curriculares rígidos y en decisiones administrativas monolíticas que caracterizan a una universidad monocultural, que legisla para las mayorías.

De acuerdo con estos resultados encontrados se puede decir que existe en la universidad pública colombiana un irrespeto de los estudiantes occidentales frente a los estudiantes que poseen otras lógicas de pensamiento, al visionar el proceso formativo de otra manera. Esto obedece a que según el eurocentrismo, el saber construido desde occidente es el único válido y universal. A pesar de esto, ha habido un proceso de transformación de este como por ejemplo en la inclusión en el currículo de algunos programas como el de licenciatura en pedagogía infantil de la UdeA del curso denominado *etnomatemática*, que reconfigura la manera tradicional de concebir las matemáticas.

5.1.2.2 La investigación positivista

A pesar de la mutación que han tenido las investigaciones cualitativas en donde la voz del sujeto es la principal protagonista, aún para algunos investigadores sociales este sigue siendo considerado un objeto, sobre todo cuando se trata de poblaciones ancestrales. En este sentido, esta clase de investigador considera que al investigar, está ayudando al otro desconociendo que la ayuda es recíproca. El conocimiento extraído de esa realidad será



documentando y servirá para que el investigador obtenga su título universitario y detrás de esto vendrá un beneficio económico. La rigidez de la ciencia positivista no permite que otros saberes construidos desde otras lógicas tengan cabida en la formación universitaria. El único saber válido es el europeo y los saberes del sur son bizarros y útiles para que algunos investigadores sigan obteniendo beneficios económicos al estudiar la riqueza ancestral de algunas poblaciones.

Se encontró además que el hecho de partir de la teoría y luego explorar la realidad en busca de solucionar el problema de la investigación, es un elemento monocultural, ya que la academia se impone sobre los saberes locales. Se debe hacer al contrario; es decir, partir de la realidad. El elemento monocultural entonces es que la investigación se desarrolla según los postulados de occidente y el elemento intercultural es que hay que investigar desde otros métodos de investigación no positivistas, partiendo de la realidad, como lo argumenta AGS (2015, p. 10)

Entonces ahí viene toda esa investigación antinatural. Por eso es que es difícil entender. Cómo es que tengo que hacer teoría, tengo que hacer hipótesis, y para nosotros la teoría se construye desde la realidad. Mientras que aquí te piden que antes de hacer investigación tienes que hacer, tienes que teorizar, y luego lo llevas para ver, sí... Para mí es todo lo contrario, por eso para nosotros los indígenas es tan difícil entender, porque cuando hacen la tesis, cuanto más bibliografía tenga es mejor. Para yo poder hacer mi tesis doctoral, lo primero que hice fue escuchar a los abuelos. Yo tenía dos opciones. Yo le dije a mi asesora, yo tengo dos opciones, o leo los libros, que ya están escritos de lo que han dicho, o escucho a mis abuelos, a las abuelas, entonces yo opté escuchar. Porque yo tuve en mis manos tres cientos casetes, de los abuelos que ya se murieron, de las abuelas que ya se murieron, pero tuve la oportunidad de escucharlos. Después de su muerte pero en casetes, ¿Sí? Entonces yo opté por eso. Pero



entonces para la academia, casi no me gradúo por eso, porque un juez me preguntó, en qué lugar yo estaba hablando, yo estoy hablando en el lugar de mi pueblo, porque yo todo lo que estoy expresando aquí, es lo que me han enseñado los abuelos, me han enseñado las abuelas. Mi abuela me enseñó desde la hamaca. Yo no aprendí eso leyendo libros, así que el lugar de mi investigación es mi comunidad, son mi gente, y él no lo entendía. Él dijo que no, dice eso no, ¿por qué? porque el lugar de los pueblos no está dentro de los parámetros de la investigación en las universidades. El lugar de la investigación está en los libros. ¿Sí?, está en la gente que ha escrito, en los libros, está allí. Pero no en el lugar de los pueblos, un lugar de la asamblea. El lugar de conversar con una abuela, con un abuelo. O de escuchar en un casete. No eso no está dentro. Entonces esto yo creo, estamos haciendo un campo, contribuyendo.

A partir de los hallazgos encontrados se puede decir que la ciencia positivista no reconoce los conocimientos que están por fuera de la universidad. Son saberes que se enmarcan dentro de las epistemologías del sur, y que pueden ser considerados también como ciencia. Gran parte de los saberes populares y ancestrales aunque se encuentren documentados o no, no han formado parte de la educación universitaria. Estos saberes aunque no se piensan en la llamada academia, han permitido que muchas generaciones puedan sobrellevar las dificultades que les presenta la vida, como por ejemplo las enfermedades, la violencia social y los cambios climáticos que producen inundaciones y sequías. No obstante con lo que no han podido luchar es en contra de la hegemonización de las lenguas occidentales, lo que genera la desaparición de culturas completas. Reconocer los conocimientos alternativos debe ser la premisa de la educación universitaria para que los profesionales de todas las disciplinas como por ejemplo arquitectos, ingenieros y médicos



puedan enriquecer su ejercicio profesional al poner en diálogo sus conocimientos con los saberes no occidentales en sus proyectos de investigación.

La ciencia positivista ha fracasado ya que no ha resuelto los problemas que han afrontado las sociedades. Cada día hay más guerras universales, como por ejemplo la reciente guerra fría entre fundamentalistas islámicos y Europa, cada vez crecen las estadísticas de niños que mueren como consecuencia de la desnutrición, las medicinas tradicionales vienen perdiendo la batalla contra las enfermedades, y los fenómenos de violencia social en Latinoamérica con casos críticos como en México, en Venezuela y en Colombia son ejemplos que demuestran que se hace necesario pensar otra educación. La ciencia occidental y su manera de investigar no tienen en cuenta al ser humano y por tal razón la investigación en particular y la educación en general es descontextualizada, por cuanto no resuelve los problemas comunitarios locales.

Así mismo en la enseñanza no se establecen relaciones recíprocas entre hermanos, sino desde el que sabe (el profesor occidental) y los que no saben (estudiantes no occidentales). Tanto la educación y la investigación se construyen en base a procesos monoculturales. Hay que construir una ecología de saberes para hacer ruptura al monoculturalismo educativo en donde es posible pensar en la idea de partir de la realidad y construir el saber desde ella desde lo cual se puede pensar en otras educaciones. Si no se da un viraje en la manera en que se concibe la educación mundial, cada día las estadísticas de deserción en la educación seguirán creciendo, sobre todo de los estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios, porque ella los aleja de su realidad.

5.1.2.3 Las dificultades estudiantiles.

La condición de los estudiantes afro, campesinos e indígenas en algunas ocasiones es crítica. Esto obedece por un lado a que proceden de municipios que quedan ubicados por fuera de los grandes centros urbanos⁸ y no tienen la posibilidad de estar en contacto con sus comunidades. Esto los obliga a tener que mantenerse por sí mismos y hacer todo lo necesario para sobrellevar su condición de estudiante universitario, como se evidencia en la propia voz de una de las participantes de esta investigación

A veces me tocó venirme muchas veces a pie de donde vivía a la universidad. Es como una hora caminando. Entonces yo decía, yo tengo que poder. Y tuve un bajón académico, que siguiera en pique, pues las posibilidades económicas disminuyeron, mi papá se quedó sin empleo. Todo eso afectó, más la universidad que es un choque también, diferentes formas de pensar de la gente respecto a un tema. Por ejemplo cuando se presentaban los paros, yo era como bueno, si va a haber paro, la universidad va a salir, ¿y yo qué? Me toca pagar un arriendo, servicios sin hacer nada aquí. Mientras que la otra gente llega a su casa, encuentra a su mamá que le hace la comida. A mí me toca llegar a hacer mi comida, a lavar mi ropa, o sea, todo eso. Yo me acuerdo que viví con unos chicos de Nariño. Son indígenas. Todavía somos amigos. Hay algunos que son de Guachucal y otros de Túquerrez. Y convivíamos. (JM, 2015, p. 1).

A pesar de que la matrícula es favorable, estos estudiantes se ven en la necesidad de abandonar sus estudios por sus condiciones críticas que no les permite tener un buen rendimiento académico para mantenerse en la universidad. Aquí es donde se hace crucial el apoyo de los grupos estudiantiles como Afroudea y cabildos indígenas que alivianan un poco su crítica situación. Los esfuerzos que por ejemplo ha hecho la LPMT al subsidiar la vivienda,

⁸ Para citar algunos ejemplos en la UdeA, algunos estudiantes tienen sus familias en el Urabá antioqueño y en el departamento del Chocó, regiones apartadas de la ciudad de Medellín, capital del Dpto. de Antioquia.



la alimentación y el transporte de los estudiantes que se desplazan a los zonales,⁹ debieran orientarse por medio de una política de bienestar universitario para que todos los estudiantes de las universidades públicas del país, sobre todo de comunidades afrodescendientes y campesinas, quienes son los que más se ven afectados por el escaso apoyo que brindan las administraciones de las universidades. Este contexto configura una competencia malsana, porque solo los más fuertes, en este caso, los estudiantes que tienen resuelta su situación socioeconómica, son los que reciben todos los privilegios como becas por poseer un buen rendimiento académico. Muchos estudiantes del país se ven en la necesidad de buscar el apoyo de ONG internacionales que subsidian el pago de la matrícula, y que cumplen medianamente la labor que deberían hacer los gobiernos municipales, departamentales, nacionales y por supuesto los universitarios para enfrentar las [...] dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación. (Mato, 2010, p. 41).

Otra dificultad que demuestra la rigidez administrativa de la universidad pública colombiana es por ejemplo, el límite de edad que impone la UdeA para algunas políticas como el apoyo alimenticio y la entrega de becas estudiantiles, lo que naturaliza las diferencias. Los más fuertes, en este caso los más jóvenes y los habitantes del municipio de Medellín, son quienes reciben los beneficios que deberían recibir estudiantes que vienen de municipios por fuera.

⁹ Según la página web del programa académico LPMT (01/31/2014 - 13:16), el encuentro zonal “Se organiza de acuerdo a cercanía y afinidad territorial y cultural. En el departamento de Antioquia se trabaja en cinco zonas: Urabá Norte, Urabá Sur, Atrato Antioqueño, Suroestes y Bajo Cauca. En cada zona se acuerda una sede para trabajar en la Universidad de Antioquia, en una institución municipal o en una sede dentro de una Comunidad. Se desarrolla de acuerdo a un cronograma con los cursos matriculados para el semestre.” Se realizan dos zonales al semestre, diez días cada uno, de 8:00 a.m. a 6:00 p.m.

Los estudiantes llegan con edad avanzada a la universidad por muchas razones, entre ellas por la violencia social, y por la fragilidad del sistema educativo colombiano que tiene grandes vacíos, sobre todo en el tránsito de la educación primaria hacia la secundaria. Esto pone en desventaja a estos estudiantes que se ven obligados a "competir" con otros estudiantes que poseen privilegio que ellos no tienen.

5.1.3.4 La rigidez de los exámenes de admisión.

Los exámenes de admisión aplicados por las universidades públicas en Colombia se orientan hacia la cultura occidental. En primer lugar porque son en lengua castellana, y en segundo lugar, porque se diseñan sin tener en cuenta los saberes ancestrales y comunitarios que forman parte de la cosmovisión de las poblaciones de afrocolombianos e indígenas. Diseñar un examen en donde se tengan en cuenta las opiniones de personas con otras lógicas de pensamiento sería un elemento de transformación que permitiría seguir construyendo el camino hacia una universidad pública intercultural. Así mismo, se deben replantear las políticas de admisiones en la educación universitaria, para que las comunidades afro tengan más cupos.

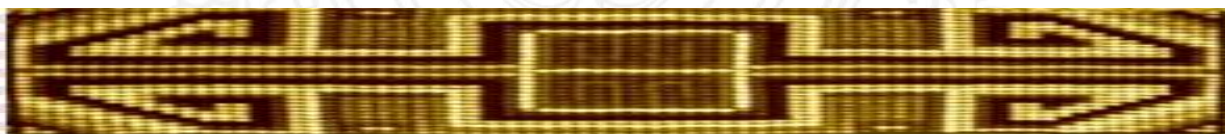
Se encontró además que los cambios que ha generado la LPMT en la UdeA solo se ven en los procesos formativos; sin embargo, en los estamentos de la UdeA; es decir, desde los organismos académico/administrativos no se ven, ni mucho menos en el MEN. Entonces se hace necesario crear una discusión en toda la universidad sobre pensar en una educación que permita la diversidad para alcanzar la justicia epistémica.

De acuerdo con elemento cultural sobre la rigidez administrativa, se puede establecer que la universidad pública colombiana es una estructura a esas otras epistemologías



construidas por fuera de la escuela, que no son consideradas ciencia. Los saberes populares y ancestrales pueden ponerse en diálogo con el conocimiento científico, lo cual enriquecería la concepción que existe en el mundo universitario de la realidad. El proyecto educativo que han venido desarrollando en la LPMT, es crítico en el sentido de que ha hecho una ruptura, no solo a los procesos educativos e investigativos, sino además a toda la institucionalidad que representa la universidad pública colombiana. Universidad que posee características monoculturales que tiene predilección por la población occidental, desconociendo que está en la obligación de abrir el espacio a esas otras poblaciones como los afro, indígenas y campesinas que también son seres humanos multidimensionales que poseen saberes que, se ha demostrado, son valiosos para ponerlos en diálogo con el conocimiento científico.

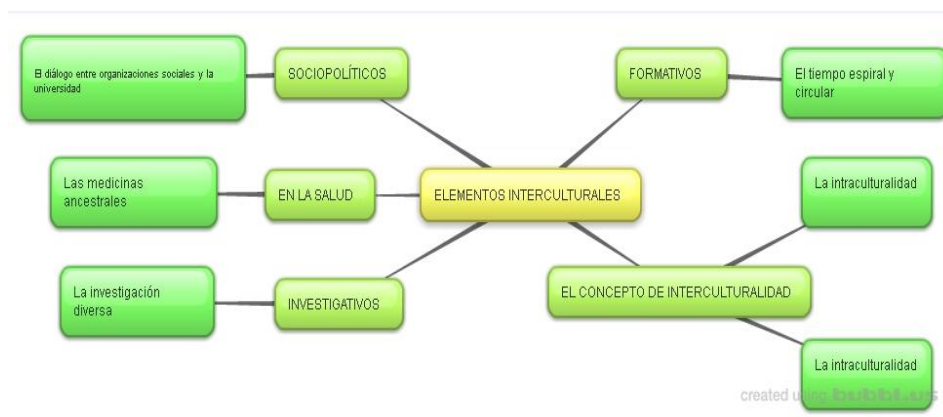
5.2 Elementos interculturales



Los elementos interculturales encontrados en la UdeA como resultado de la producción conjunta y registro de datos, se agruparon en las categorías sociopolítica, salud, en la investigación, y en lo formativo. Esto implica que en cada una de estas temáticas que van a ser abordadas a continuación se encuentran subtemas, lo cual se ejemplifica en la siguiente gráfica.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Ilustración 9. Elementos interculturales



Fuente: datos extraídos de la producción conjunta y registro de datos

5.2.1 Sociopolíticos.

5.2.1.1 *Diálogo organizaciones sociales y universidad.*

Se encontró que es posible pensar en los procesos de formación en la universidad pública colombiana a partir de las políticas generadas por organizaciones sociales. Por ejemplo en la UdeA, según AGS (2015, p. 2) han surgido como una necesidad que tenían las comunidades indígenas del departamento de Antioquia para [...] "comenzar a reclamar, comenzar a tener espacios en la UdeA" [...]. Esto quiere decir que esos procesos no han sido endógenos en la UdeA. Son procesos exógenos que han tenido como principales protagonistas a los indígenas, por su exigencia de considerar la ancestralidad en el proceso educativo desde el diálogo con organizaciones como la OIA.

Se encontró además que las organizaciones sociales encuentran a profesores que forman parte de la universidad como interlocutores con la universidad. Es decir que un profesor o incluso un estudiante es un actor social que representa la ideología de una organización social o una comunidad. Es el caso de uno de los participantes de esta



investigación quien es actualmente profesor de planta y que forma parte de la OIA. Al ser un profesor indígena de planta de una universidad pública como la UdeA, lo que está presente no es la persona sino toda la organización que representa, toda su comunidad. El movimiento indígena en la UdeA, a partir de lo que representa este participante, ha logrado dar los primeros pasos de transformación de la universidad pública colombiana desde la creación del programa indígena y de la LPMT los cuales son indicios de que es posible hacer el tránsito hacia una universidad intercultural, que contemple el diálogo entre los saberes que están por fuera de la universidad con los que circulan en su interior.

El diálogo entre organizaciones sociales y universidad se ha venido fortaleciendo por la creación de nuevas organizaciones estudiantiles. Es el caso del Cabildo Indígena Universitario de Medellín – CIUM que le apuesta por la formación indígenas estudiantes para velar por el acceso y la permanencia y egreso en su proceso de formación en la universidad y al fortalecimiento de las prácticas culturales (CIUM, 2015). Así mismo, la organización estudiantil AFROUdeA, ha venido fortaleciendo el dialogo con la universidad para empezar a derrotar la monocultura de la naturalización de las diferencias desde su participación en las instancias de poder universitario (AFROUdeA, 2016).

El nuevo discurso que trajo el movimiento indígena a la UdeA sobre la educación orientada en defensa de la madre tierra significa que hay que construir otra educación que contemple a la tierra como educadora de la humanidad.



5.2.2 Elementos interculturales en la salud.

5.2.2.1 Las medicinas ancestrales.

Se encontró que la etnobotánica¹⁰ es una de las posibilidades para reivindicar la medicina ancestral y lograr que estos tengan cabida en la formación universitaria. Esto se puede dar por la relación que se establece entre la naturaleza o la madre tierra y el hombre. Para las comunidades indígenas la medicina ancestral tiene un vínculo muy fuerte con su cosmogonía, y para las comunidades afro y campesinas, una relación directa con la economía local o solidaria¹¹ y con el territorio. Tanto la etnobotánica como la medicina ancestral pueden tejer un puente para el cuidado de la tierra y del hombre, impronta que debe ser llevada a la formación universitaria. Se hace necesario entonces poner a dialogar ambas visiones de la medicina, una desde el conocimiento científico y la otra desde el saber ancestral. Llevar a cabo esta traducción de las medicinas es uno de los caminos para que estos saberes sean tenidos en cuenta en la formación universitaria. Resulta paradójico que las multinacionales farmacéuticas hayan venido haciendo uso de las medicinas ancestrales (aunque sin el debido reconocimiento), y la educación universitaria pública del país no las incluya en los procesos formativos. Aunque ha habido esfuerzos por hacerlo, el camino para lograrlo es complejo. Al hacer el tránsito de una universidad monocultural a una universidad intercultural la posibilidad de que la medicina ancestral se incluya por ejemplo en la

¹⁰ El concepto de etnobotánica no se contempló en los referentes teóricos; por ello se hace necesario un acercamiento a su significado. Según Angulo, Rosero y González (2012), “La investigación etnobotánica no consiste exclusivamente en la realización de inventarios de flora útil, sino que más allá de aquel buen ejercicio, también estudia las relaciones entre el hombre y su colectividad, además de su entorno vegetal y ecológico; comprende las racionalidades que se ponen en juego y el abanico de necesidades subyacentes en ellas. El uso medicinal de una determinada especie, consagrado por una comunidad determinada, constituye un marcador histórico que no se agota en la genealogía de ese uso, sino que se proyecta al futuro, como proceso y tendencia”.

¹¹ Consultar con Luanda Sito, un referente teórico para los conceptos de economía local y solidaria.



formación de los programas de la salud, se hace más fuerte. Por eso hay que continuar con esta empresa de darle cabida a la diversidad en la formación de los estudiantes.

Se encontró además que la medicina ancestral tiene una lógica muy diferente a la medicina tradicional. Mientras que la primera tiene una gran conexión con la madre tierra y con los seres que habitan incluyendo los espíritus y elementos físicos como el trueno, la segunda solo mira a través de los lentes de la rigidez de la ciencia occidental ¿Qué sucedería si por ejemplo en los programas de la salud en la universidades públicas del país se incluyera en sus currículos la medicina ancestral, con las plantas sagradas del tabaco, la coca y el yagé? Existiría entonces un diálogo entre ambas concepciones de la medicina que posiblemente las enriquecería lo cual sería importante para mejorar la salud del ser humano. No se trata de rechazar una o la otra, sino ponerlas en diálogo. En este sentido JM (2015, p. 2) dice

En el viaje conocí a una chica llamada M. y me comentó lo que estaban trabajando. Y yo creo que al fin, después de muchos años, pude encontrar mi camino en biología: la etnobotánica. Al fin, o sea, esto es lo que quiero hacer con mi vida. La etnobotánica es como esa recopilación del conocimiento en la parte de plantas, respecto a la parte medicinal, enfermedades, todo eso, o sea las comunidades utilizan las plantas en muchos beneficios para ellos, para curar muchas enfermedades. Puede ser lo mismo que medicina ancestral pero este es un término más científico.

5.2.3 Elementos interculturales en la investigación.

5.2.3.1 Investigación diversa.

A pesar de que Colombia es un país diverso en donde existen aproximadamente 102 pueblos indígenas y se hablan 67 lenguas nativas, y existen aproximadamente doscientos mil afrocolombianos (200.000), son pocas las políticas gubernamentales que tienen en cuenta a



estas poblaciones, tal vez por pensar diferente, porque su cantidad no representa muchos votos, y porque muchas veces no siguen la lógica de las políticas neoliberales. Esto no es ajeno en la educación, puesto que las políticas de la universidad pública buscan la estandarización del conocimiento, y no tienen en cuenta las diferentes formas de asumir la educación de las comunidades que no pertenecen al mundo occidental. Lo anterior se ve reflejado por ejemplo en la terquedad de la universidad por seguir investigando según los cánones europeos, en donde no tienen cabida otros métodos de investigación que pueden generar otras formas de ver la realidad. Muchas investigaciones se hacen desde el escritorio, sin ni siquiera entrar en contacto con los participantes, lo que indudablemente puede generar un conocimiento descontextualizado y desobjetivado.

No obstante, se encontró que ya se han empezado a gestar cambios en la investigación universitaria, como el caso de la UdeA con el programa LPMT, en donde es posible incluso investigar sin teorizar; es decir, la que occidente llama “teoría” se descubre a partir de la narración de los mayores (abuelos, abuelas, jaibanás, mamos, botánicos, entre otros) quienes poseen un profundo conocimiento sobre la historia del origen de sus pueblos, lo cual se contrasta con el conocimiento de occidente, generando nuevas dinámicas comunitarias; es decir que si la investigación no tiene un vínculo estrecho con las comunidades y no genera alguna transformación en ella, el ejercicio no tiene sentido. La dinamización de los saberes y de los conocimientos debe ser una de las empresas de toda investigación educativa. La propuesta desde madre tierra le hace ruptura a aquellas investigaciones desconectadas de los contextos y siempre dando preponderancia a las investigaciones positivistas, las cuales reciben la mayoría de los recursos económicos y reconocimientos que le apuestan a perpetuar las ideas de progreso y desarrollo con una orientación capitalista de la ciencia.

No obstante, la ciencia positivista no reconoce los conocimientos que están por fuera de la universidad. Son saberes que se enmarcan dentro de las epistemologías del sur, y que pueden ser considerados también como ciencia. Gran parte de los saberes populares y ancestrales aunque se encuentren documentados o no, no han formado parte de la educación universitaria. Estos saberes aunque no formen parte de la llamada academia, han permitido que muchas generaciones puedan sobrellevar las dificultades que les presenta la vida, como por ejemplo las enfermedades, la violencia social y los cambios climáticos que producen inundaciones y sequías.

5.2.4 Elementos interculturales en lo formativo/académico

5.2.4.1 El tiempo en espiral y circular.

Se encontró que el sistema de evaluación del programas LPMT, no es lineal puesto que es entendido como un proceso que va más allá del semestre académico, y que implica la evaluación de un estudiante en su devenir al interior de su comunidad, lo que desborda la planeación curricular por semestres y que puede ser entendido como una educación a lo largo de la vida el cual es uno de los fundamentos de la pedagogía social.

La historia según occidente tiene una sola dirección ya que concibe al tiempo como una evolución lineal. Pensar de esta manera es pensar de manera antinatural. El tiempo no solo tiene una dirección, puede ser espiral y circular¹², lo cual ha permeado el proceso formativo de la LPMT.

¹²Según Gavilán (2012), El concepto del “tiempo cíclico y circular” se encuentra presente en Occidente de manera preeminente en el seno de la escuela pitagórica y neopitagórica con el concepto de “metacosmesis” o renovación periódica del mundo. Este mismo concepto lo encontramos en “los grandes ciclos cósmicos” que se repiten inexorablemente y que formaba parte esencial del estoicismo. Lo encontramos también desarrollado con profundidad en el seno de la cultura Maya. Los Mayas poseían una concepción circular-cíclica, combinada con aspectos lineales, que podríamos definir

La concepción lineal tanto del tiempo y del espacio, tiene sus cimientos en la ideología del pensamiento que dio origen a la ilustración. Pensamiento que concibió la noción del tiempo conectada con la noción de progreso como lo expresan Smith (2008, p. 55)

La ilustración ha sido referida como la ‘era de la razón’. Este periodo de la historia llegó a ser visto como una comprensión más razonada o científica del pasado. La historia pudo ser grabada sistemáticamente y luego recuperada a través del recurso de texto escrito. Este fue basado en una visión lineal del tiempo y se conectó cercanamente a nociones de progreso

Estas concepciones monoculturales de la vida han reñido a través de la historia con las visiones de mundo de las comunidades indígenas y afrodescendientes. Para estas comunidades, el tiempo no tiene una sola dirección, no es lineal. EL tiempo cobra otras dimensiones, no existen dispositivos electrónicos que lo parcializan. Por ejemplo cuando hay negociaciones políticas entre occidente y estas comunidades, la otra parte exige respuestas inmediatas. Para dar un ejemplo, uno de los protagonistas de esta investigación manifestó que el programa LPMT obtuvo registro calificado mucho después de haber iniciado el proceso formativo. El Ministerio de Educación Nacional MEN no comprendía el ritmo del tiempo de los gestores del este proyecto ni tampoco sus concepciones sobre la formación. Solo se limitó a ejecutar las leyes del gobierno central y se negó a dar el registro calificado a

como “circular-lineal”. Los Mayas, también conocidos como “Los señores del Tiempo” asumieron y desarrollaron con profundidad el concepto del tiempo cíclico y en base a su estudio basaban y fundamentaban todos los acontecimientos de su pueblo, tanto los referidos a los acontecimientos naturales como sociales (astronomía, acontecimientos naturales, cosechas, guerras, victorias y desastres). El tiempo era todo para los Mayas, por lo tanto sabiendo los acontecimientos pasados y sabiendo que el tiempo era cíclico, habiendo logrado un conocimiento avanzado sobre estos ciclos y pudiéndolos medir con exactitud, podían predecir cuándo irían a producirse nuevamente. Al mismo tiempo incorporaban la linealidad del transcurrir como modo de concebir la temporalidad al interior de cada ciclo.



pesar de que los estudiantes estaban cursando el séptimo (VII) semestre, como lo afirmó el participante AGS

No. Aquí básicamente como empezamos una experiencia nosotros los pueblos indígenas sin reconocimiento de la universidad, sin reconocimiento del MEN, entonces nosotros no podíamos llamar a la gente, sino que lo empezamos a hacer con nuestra gente indígena de Antioquia, ya cuando estaban en el VII semestre, el MEN reconoce con su registro calificado, al programa de la madre tierra. (Reflexión hecha el 10 de septiembre de 2014)

El tiempo le dio la razón al equipo de trabajo de la LPMT cuando finalmente obtuvo este requisito para seguir ofreciendo este programa académico, mucho después de haber iniciado el proceso formativo, esperando que el proceso les enseñara paso a paso cuáles eran los principios de formación y construyendo paso a paso el tejido de pensamiento desde otras formas de entender y del conocer; es decir, según su concepción debían esperar que el tiempo les enseñara el camino a seguir en la construcción del programa, lo cual estaba por fuera de la forma de entender el tiempo de occidente representado por el gobierno central.

Precisamente Santos (2006) cuenta una historia similar sobre estas discrepancias que han existido sobre la noción de tiempo entre occidente y las comunidades de diverso origen étnico, encuentro que tuvo lugar en el siglo XVII en Colombia cuando los españoles intentaban colonizar una región en donde se ubicaban los U'was, quienes fueron masacrados. Solo quedó un grupo de familias y un representante del gobierno intentó hablar con los taitas en la Sierra Nevada de Santa Marta

El ministro preguntó por qué no hablaban, si era que no querían hablar con él. Hasta que un taita dijo: “no, nosotros queremos, el problema es que tenemos que consultar con los antepasados”. El ministro preguntó qué tiempo llevaría esto, y el taita contestó: “mira,



depende de la luna, eso lo consultamos a la noche”. Y quienes conocen su etnología saben que esto es cierto, que no era una farsa, era lo que pensaban. El ministro dijo que él no se podía quedar de noche, que el helicóptero no tenía luces suficientes, y que ya había perdido dos horas de su tiempo conversando. Se fue y los taitas siguieron sin hablar. Y claro, al día siguiente los diarios de Bogotá decían: “Los taitas no quieren hablar con el ministro”. Sí querían hablar, pero en su tiempo... (p. 28)

Esta anécdota es la demostración de las tensiones que existen entre la visión del mundo de personas con diferentes concepciones sobre el tiempo y aquellas que habitan el pensamiento occidental. Por esta razón las otras concepciones del tiempo que se han venido construyendo de la cosmogonía y cosmovisión indígena y afro de los proyectos que estos han emprendido en la UdeA, forman parte de pequeñas transformación que han venido teniendo acogida en la formación de los estudiantes y en la organización curricular de los programas académicos como el de la LPMT y el de LRED.

A partir de estos hallazgos se puede decir que el sueño de construir una universidad pública intercultural parte desde el formar los estudiantes con una visión intercultural, sin importar en qué disciplinas estén formados. Es decir que debe haber en la universidad una diversidad cultural y epistémica porque los problemas de la realidad tienen diferentes aristas, que no tienen solución desde una sola forma de ver al mundo y de interpretarlo. La interculturalidad permite precisamente que desde la diversidad se logre un relacionamiento entre las personas sin importar su origen ni su cosmovisión o cosmogonía. Estas relaciones deben lograrse desde la igualdad y la horizontalidad, en donde unos seres no se impongan sobre los otros, respetando los saberes, y las múltiples formas de pensar y sentir el mundo y de concebir aspectos de la vida del ser humano tales como el tiempo y el espacio. La



interculturalidad no se ha dado, nunca está terminada porque es un proceso en construcción, en movimiento. Si algún día alguien dice, ya hemos construido la interculturalidad, es porque se ha agotado la praxis de lucha por derrotar el mundo colonial y monocultural.

Todos los seres humanos somos hermanos porque venimos del mismo vientre, del vientre de la madre tierra, desde donde aprendimos de manera natural y surgió el pensamiento circular y espiral, lo cual es contrario al pensamiento monocultural que afirma que el tiempo solo tiene una dirección.

5.2.5 El concepto de interculturalidad en la UdeA

5.2.5.1 La intraculturalidad¹³.

Se encontró que para que se dé la interculturalidad, el ser humano debe conocerse a sí mismo para poder lanzarse al otro. Debe conocer que es un ser lleno de seres, sujetos y comunidades. El cuerpo es una comunidad de órganos que están interconectados. Esta autoevaluación y conocimiento de mí mismo conforma la intraculturalidad; es decir, es mirar en mi interior para luego encontrarme con el otro y buscar su valoración, respetarlo, lo que da lugar a la construcción de relaciones de reciprocidad, integralidad y complementariedad, como bien lo expresa AGS (2014, p. 16-17)

Un día me llamaron que diera clases de la interculturalidad; es ahí donde vienen todo el concepto que tenemos nosotros. Entonces el abuelo aquel día me dijo, “pídele a los amigos

¹³ Esta fue una categoría emergente; es decir, dentro del concepto de interculturalidad, en los referentes teóricos no se contempló el de intraculturalidad. Según Mendoza (2015), “[...] la intraculturalidad use el prefijo intra que significa mirarnos hacia adentro, metabolizarnos y nos posicionamos nosotros mismos en nuestra realidad y contexto al cual pertenecemos. Y culturalidad es el surgimiento y desarrollo de valores culturales pertenecientes propiamente de una sociedad. Dicho de otra manera, es la totalidad de valores que llevamos en nosotros mismos, en nuestros núcleos familiares y comunidades culturales, lo cual compartimos con los demás”.

que traiga frutas, que traiga flores, y cuando tu llegues al salón, entren todos, hagan un espiral, con frutas y con flores, y luego a partir de ahí comienzas a hablar, ¿Si? Para hablar de la interculturalidad. Entonces lo que aprendí, lo que he aprendido, es que antes de hablar de la interculturalidad, tenemos que hablar primero de la “intraculturalidad”, porque nuestro ser está lleno de seres, llenos de sujetos, lleno de comunidades. Nuestro corazón es una comunidad, el cerebro es una comunidad, el hígado, el estómago, los ojos. Todo, todo, son comunidades. Y cada comunidad está trabajando. Porque el corazón es comunidad. Porque hay miles de seres que están trabajando con el corazón, porque al bombear el líquido de la vida, en segundos puede llegar al cerebro, que puede llegar al último dedo del pie. Entonces el corazón necesita de mucha gente. Pero cómo es posible que una avispa te pueda picar acá, y enseguida se me entumescen las piernas. O sea, quiere decir que hay una interconexión.

Se encontró además que la intraculturalidad es la capacidad que tiene un ser humano de transformarse interiormente en busca de la reconciliación con el otro. Responder a la pregunta ¿Quién soy yo? Implica mirar en el devenir del ser humano en torno al papel que ha desempeñado en su comunidad de origen y cómo me he relacionado con ella. La reconciliación se logra cuando conozco quien soy yo y quién es el otro.

Ser intercultural es aprender de uno mismo desde el interior. Cuando aprendo de mí mismo, cuando me conozco, soy capaz de relacionarme con el otro sin criticarlo, porque los seres humanos aunque consuman drogas, aunque codicien los bienes materiales del otro, aunque sean egocéntricos hay que dialogar con ellos y aprender de su experiencia. La intraculturalidad hace la ruptura al multiculturalismo en donde todos somos al unísono.

5.2.5.2 La interculturalidad.

De acuerdo con los hallazgos encontrados, la interculturalidad implica que somos seres humanos y por esta razón tenemos una raíz común. Al ser hijos de la tierra, implica que somos hermanos “[...] en igualdad de condiciones” y esto [...] implica el hecho de una relación recíproca entre seres humanos” (SVH, 2015, p. 1-2). Esto replantea las estructuras de dominación por cuanto al no existir las identidades todos tendríamos los mismos derechos. Esto, sin lugar a dudas, forma parte de la interculturalidad en tanto se reconstruye el orden colonial racial. La pregunta sería ¿cómo poder enfrentar las identidades creadas por el estado nación? ¿Cómo poder atacar la relación empresa estado, la globalización hegemónica y las ideas de progreso y desarrollo que ha venido imponiendo occidente? La respuesta podría ser darle cabida a la ancestralidad en la educación universitaria en particular y a la educación y otras educaciones en general. La ancestralidad está en nuestra corporalidad, lo que ocurre es que la hemos extraviado, como lo afirma uno de los participantes

Me gustaría darle la vuelta a la pregunta, la pregunta quizás parte por esa sin salida que es hablar de la identidad. Yo mismo tengo mis sospechas cuando decimos qué es la identidad. En principio me parece que nosotros somos seres humanos y como tal, partimos de una raíz común. El organismo vivo, el ser parte de un gran organismo vivo que es la madre. Nos da la posibilidad de ser hermanos en igualdad de condiciones. La discusión acerca de si se es o no se es indígena, me parece a mí, no tiene que ver con el lugar en donde un nace, o quizás la formación que tiene; ni siquiera por ejemplo la raza, o el color de la piel, o un nombre, la familia, la sexualidad o cosas por el estilo. Me parece que estamos hablando más bien de cómo la especie humana tiene la posibilidad de acceder a esa sabiduría ancestral. Y la sabiduría ancestral es común a la humanidad, y es común a todos los territorios del planeta. En todos los continentes de este planeta, se puede acceder de una u otra forma a esa

ancestralidad. Más bien hablaría de algunos seres, por ejemplo en mi caso, tenían esa ancestralidad extraviada, la tenía olvidada, la tenían como en receso, como latente; y por una experiencia personal, en este caso con el encuentro de los hermanos indígenas, se da el despertar de esa conciencia de ancestralidad. (SVH, 2015, p. 1-2)

Otro elemento encontrado sobre la interculturalidad es el concepto de “*el buen vivir y el vivir bien*” para las comunidades indígenas y afrodescendientes, que no solo implica hacerlo en sus comunidades de origen. Es posible también ser indígena y afro en la ciudad y estar al tanto del legado occidental como por ejemplo de la tecnología, que puede ser usada por estas poblaciones sin tener que renunciar a su condición de ser ancestral, afro o campesino. Casos como los de algunos participantes afrodescendientes e indígenas lo demuestran ya que no han perdido la conexión con sus comunidades y las organizaciones políticas que representan. Por esta razón viajan permanentemente a sus comunidades, no para imponer su nueva visión occidental, sino para tenerlos al tanto de los cambios del estilo de vida, como los impuestos por las innovaciones tecnológicas.

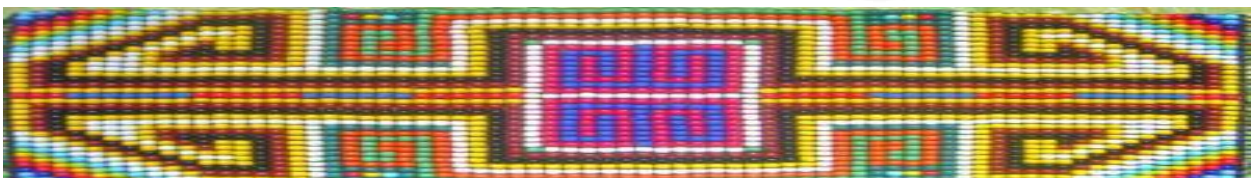
La visión fija de la cultura implica que una persona diferente a la población occidental supuestamente no puede usar la tecnología a su favor. No obstante, hay que tener cuidado con la tecnología que generalmente está orientada al consumo. Para algunas personas, tanto el celular que se ha convertido como una de las formas de comunicación constante con sus comunidades de origen y como el uso de la grabadora para preservar la sabiduría ancestral de los mayores son la manera de aprovechar el conocimiento de occidente como una experiencia del mundo de la vida a partir de un diálogo y traducción del legado occidental, el cual es uno de los presupuestos de la interculturalidad.

Otro elemento importante hallado sobre la interculturalidad es que ella implica que los pueblos ancestrales deben relacionarse con la cultura mayoritaria. No obstante en esta relación no implica que se pierda la ancestralidad, más bien que ambas partes reconozcan al otro, a partir de una relación entre iguales, en medio de un contexto en donde desaparezca la matriz colonial racial. Para entender al otro es necesario tocarnos, vivir la experiencia del otro. Pero para alcanzar esa experiencia, el paso previo es ser consciente del lugar donde vengo, autoevaluarme, es decir es ser intracultural antes de intercultural. Entonces la interculturalidad no se puede construir si no soy consciente de que vivo en un mundo colonial que desconoce mi identidad cultural. Esta discusión debe darse en la educación universitaria, ya que hasta el momento la universidad colombiana ha estado marginada de esta discusión porque promueve una enseñanza descontextualizada que no lee las realidades culturales del mundo de la vida.

Tal vez una de las razones por las cuales no se ha dado la interculturalidad es porque excluimos de la sociedad a las personas que les es imposible asumir las leyes de un estado nación o aquellas personas que piensan de manera diferente. La solución es encerrarlos en las cárceles y los manicomios porque supuestamente no son seres humanos.

Algún día llegará ese momento en el cual aquella luciérnaga que aparece titilando su luz en la oscuridad, se convierta en una sola luz irradiada desde una comunidad de luciérnagas para tener la posibilidad de construir un mundo diferente.

5.3 Procesos de transformación



Los procesos de transformación encontrados en la UdeA como resultado de la producción conjunta y registro de datos, se agruparon en las categorías sociopolítica, salud, en la investigación, y en lo formativo. Esto implica que en cada una de estas temáticas que van a ser abordadas a continuación se encuentran subtemas, lo cual se ejemplifica en la siguiente gráfica.

Ilustración 10. Procesos de transformación.



Fuente: datos extraídos de la producción conjunta y registro de datos

5.3.1 Transformación de los procesos formativos e investigativos.

5.3.1.1 Transformación en la investigación.

Se encontraron algunos elementos de transformación en la manera de hacer investigación en la UdeA como por ejemplo investigar no desde la teoría sino a partir del diálogo con los mayores en donde se hace necesario el involucramiento con las comunidades y la investigación debe aportar a la solución los problemas de las mismas.

Un ejemplo de ello es que el trabajo de grado en la LPMT es un sueño para los estudiantes. Este sueño se hace realidad cuando un proceso investigativo está relacionado con la comunidad y soluciona una problemática comunitaria, como arguye MSA (2015, p. 13)

Por eso, para nosotros en MT, el trabajo de grado, el sueño para las comunidades. Porque nosotros no hablamos tanto de propuestas, es el sueño que tenemos con la comunidad. El sueño es el proyecto de grado. Pero el proyecto de grado entonces relacionado con mi comunidad de donde yo pertenezco. Cómo llegué a la universidad, por qué llegué a la universidad, y cómo ese conocimiento aprendido en la universidad, contribuyó a la comunidad. Entonces por eso para nosotros es como transformar internamente, ser consciente de lo que hago, porque tampoco van a salir todos transformados. Tenemos algunos casos, que son egresados, no, como que no entendió eso. Pero hay algunos que hacen su propio trabajo, a nivel por ejemplo lingüístico, está escribiendo, está haciendo historia de origen. Por eso para nosotros es muy importante conocer la historia de origen. Porque hemos encontrado, sino tengo relación con mi historia de origen, es difícil entender inclusive la propuesta de la madre tierra. Porque la apuesta de la MT es valorar los saberes ancestrales, reconocer que nuestras autoridades, nuestros sabios es una biblioteca andante, que ahí está el conocimiento de la historia de origen, de cada cultura.

Generalmente, en los trabajos de grado de los estudiantes universitarios de pregrado y posgrado del país, buscan solucionar una problemática que es ajena a su comunidad ¿Qué ocurriría entonces si en los procesos investigativos en la educación universitaria, se obligara a los investigadores a que sus trabajos de investigación aportaran a la solución de las problemáticas en sus comunidades de origen? ¿Sería ésta la manera en que la universidad cumpliera con su función social a través del eje misional de proyección social?

Otro elemento de transformación en investigación, es la creación de métodos no canónicos como el denominado “significados de vida”. Este es un método de investigación creado por uno de los participantes por medio del cual es posible investigar a partir de las huellas de los antepasados desde los relatos. Los significados de vida tienen que ver con la sabiduría de los pueblos desde la oralidad que también es una forma de escritura y no lo que plantea la lingüística que solo es posible estudiar una lengua desde la fonética y la fonología.

5.3.1.2 Transformación en los procesos formativos.

Uno de los elementos de transformación hallados se refiere a los procesos formativos articulados con una metodología basada en la oralidad a través de las narraciones. Estas narraciones se materializan en los tejidos que se relacionan con la naturaleza. El nombre que se le da es el de "escrituras propias". Este concepto, aparte de ser un proceso de transformación a nivel formativo, es una manera de enfrentar la monoculturalidad ya que esta contempla el aprendizaje únicamente desde las grafías escritas.

Otro elemento de transformación encontrado es la propuesta de uno de los cursos de la LPMT en donde los estudiantes construyen una casa que representa a su comunidad. Esto rompe totalmente con los procesos formativos convencionales, en tanto las tareas académicas tienen un fuerte componente cosmogónico, que guarda una cercana relación con la cultura de cada estudiante. Aquí la tarea cobra un gran valor y es el rescate de las prácticas ancestrales de sus comunidades, en donde las maquetas de las casas Zenú, Embera o Tule no representan un objeto sino más bien un símbolo, un lenguaje icónico que habla sobre las particularidades de una cultura.

Fotografía 2. Maquetas de casas indígenas.



Fuente. Muro de Facebook, Milton Santacruz Aguilar. Elaborada por Milton Santacruz Aguilar (2013).

Otra transformación del proceso formativo tiene que ver con el hecho que el curso que viene orientando un profesor que es participante de esta investigación, no recurre a la gramática escrita, pero sí al desarrollo de otros talentos como la danza y el canto. En la siguiente fotografía se puede ver cómo el profesor usa el campus universitario para la práctica ancestral de una *danza Minika*, algo que él lleva practicando con sus estudiantes alrededor de siete años. Mirada desde adentro, esta práctica implica un gran esfuerzo por incluir la ancestralidad en la formación. Este pequeño hecho es apenas el avistamiento de un solo color, en medio de esa increíble gama de colores que existen en el universo del “pluriaprendizaje” o aprendizaje diverso.

Fotografía 3. Danza Minika practicada en el campus de la UdeA.



5.3.1.3 Transformación en la evaluación.

Un elemento de transformación referido al cambio de la evaluación es el hecho que el estudiante de la LPMT debe estar en permanente contacto con su comunidad. La labor que desempeña en ella, la disposición para escuchar a sus mayores, el liderazgo que ejerce en su comunidad, deben ser tenidos en cuenta en el proceso formativo. Por eso el requisito para ser estudiante de esta licenciatura en las próximas cohortes¹⁴ es ser parte de alguna organización social o una comunidad. Es estudiar para invertir ese conocimiento en su comunidad. Esta es una de las maneras de enfrentar el carácter centralista de la universidad pública colombiana que saca de la realidad a los estudiantes y los desconecta de sus comunidades y no tiene en cuenta las dinámicas comunitarias.

¹⁴ Una cohorte corresponde a un grupo de estudiantes de un programa académico cualquiera, desde su inicio hasta su graduación.

Esta exigencia de la relación del estudiante con su comunidad se ve reflejada en el sistema de evaluación implementado, que no se limita a lo académico, sino a la valoración de todas las dimensiones del ser humano al tener en cuenta el proceso comunitario; es decir la valoración de cómo esos aprendizajes que ha aprendido en la universidad le aportan de alguna manera a las actividades cotidianas de sus comunidades de origen. Se encontró entonces que debe haber coherencia discursiva en el actuar del estudiante en su comunidad y en la universidad. El comportamiento del indígena al interior de su familia, comunidad y en la universidad, es el pilar del proceso de evaluación, lo cual lo convierte en un proceso de transformación, teniendo en cuenta que evaluar el saber a partir de la relación de los estudiantes con sus comunidades, es una de las maneras de construir otra universidad y otro país.

Un ejemplo de evaluación comunitaria, tiene que ver con la valoración de hechos fácticos tales como la valoración de la *palabra empeñada* en sacar adelante una cosecha. Si no se logra sacar la cosecha es un hecho fáctico que demuestra que no se aprueba la evaluación. No se trata de evaluar de manera cuantitativa, es que se hizo uso de un conocimiento sin sentido que desarmoniza una colectividad porque sobreviene el hambre. La incorporación de los saberes ancestrales implica la resignificación del sistema de evaluación tradicional, que no evalúa hechos fácticos sino hechos que no tienen conexión alguna con la realidad de las comunidades de donde devienen los sujetos, ya que como lo expresa SVH (2015, p. 9).

No sé si la expresión es correcta. No sé si no poder evaluar, o no querer evaluar sería adecuado desde el contexto del pensamiento ancestral. Por ejemplo, si yo utilizo el verbo monataite quiere decir en lengua Mĩnĩka hacer amanecer. Y hacer amanecer explicado desde ese

sistema, el conocimiento no tiene sentido, si el conocimiento ha sido en vano mientras la comunidad, el sujeto, la persona o la familia no hagan realidad sus palabras. Es decir si decimos por ejemplo que vamos a sembrar una chagra y vamos a poner en esa chagra alimentos que se necesitan para la vida, la única manera de evaluar es ir a mirar la chagra. Y si la chagra no tiene alimentos, pues efectivamente el examen no se aprobó. Es posible que sea reconocimiento, pero en este caso es un hecho fáctico, es un hecho absolutamente concreto que una familia necesita alimento para vivir. En tal caso no sería cuatro, tres o dos, o aprobó o no aprobó, sino que por ejemplo sobreviene la enfermedad, las dificultades, las tensiones. Sobreviene por ejemplo la desunión, la familia. Incluso la desarmonización de la colectividad porque no hay alimento, efectivamente porque no se hicieron bien las cosas; es decir no se planeó, no se sembró, no se cosechó, no se sacó permiso, no se cuidó, no se dialogó con la madre; entonces vienen estos problemas graves para la comunidad.

Otro elemento de transformación encontrado que impacta directamente el proceso de formación es la construcción colectiva del proceso educativo de la LPMT, lo cual va en contravía de la construcción del conocimiento de los demás programas de la universidad pública colombiana que se construyen de tal manera que cada profesor es dueño de su disciplina. Aunque existan algunas excepciones, es muy normal que un profesor universitario no se interese por la construcción de los cursos de sus colegas del mismo campo de formación. Este camino lo ha empezado a recorrer también el equipo de trabajo de la construcción de la licenciatura en ruralidad, equidad y diversidad, con su visión de ver al otro como portador de saberes válidos que deben ser tenidos en cuenta en la construcción de los cursos, hasta el punto de que un profesor pueda orientar un curso, sin ser el profesor titular.

De acuerdo con estos hallazgos se puede decir que el sistema de evaluación que se ha venido usando en gran parte de las universidades públicas del país, es un sistema que evalúa



el saber desde una visión cuantitativa en donde el estudiante es considerado un número. No importa cuáles sean sus condiciones socioantropológicas, sus dificultades ni sus lugares de origen; todos son estandarizados bajo el diseño una evaluación cuantitativa. Se olvida que existen otras formas de evaluar, otras formas de reconocer otros saberes.

5.3.1.4 Creación de programas.

La creación de la LPMT es un proceso de transformación, logrado a partir de un convenio marco entre la OIA y la UdeA. Esta transformación se ha dado de manera endógena a la universidad, en tanto surgió como resultado de las luchas del movimiento indígena.

El equipo del programa LPMT marcó un hito en la UdeA demostrando su poder organizativo, ya que logró el reconocimiento del MEN sin el apoyo de la administración de la universidad. Es un elemento de transformación en tanto los demás programas académicos deben seguir el conducto regular, lo que implica una aprobación previa al interior de la misma, antes de enviar el documento maestro para la obtención del registro calificado. Hacerle frente a los procesos de registro calificado y acreditación de alta calidad organizados por el MEN, es una manera de luchar en contra de la estandarización de la educación.

Este programa permitió la transformación de las vidas de algunos de sus egresados, que tienen la oportunidad de retornar a sus comunidades en calidad de profesores. Su labor formativa puede generar nuevas dinámicas locales y ponerlas al tanto de lo que está ocurriendo en la formación universitaria del país para que puedan continuar sus luchas como la defensa de su territorio, y la pervivencia de su cosmovisión. La contribución a la formación universitaria desde la LPMT es la búsqueda de la articulación de las comunidades a partir de un conocimiento académico diverso que debe sustentarse desde formatos diferentes al escrito, como por ejemplo las expresiones artísticas como la danza y la pintura

Cuando el participante AGS (2015, p. 24) expresa que todo el mundo está aquí y todos están trabajando bastante sobre el tema de la madre tierra, implica un proceso de transformación que poco a poco va calando en las instancias de poder con un trabajo de hormiga que hay que hacer.

Otro elemento de transformación encontrado que ha emprendido la Universidad de Antioquia a partir de la experiencia de la LPMT, es la posibilidad de ofrecer un curso o cátedra de madre tierra en otros programas. Además el diálogo de saberes que se ha venido estableciendo con la Universidad Nacional como universidad pública es una característica que subyace en las bases de la interculturalidad crítica, en tanto esta promueve un diálogo horizontal y simétrico para por ejemplo reconfigurar el campus universitario desde la organización de eventos culturales. Esto además promueve la diversidad epistémica; es decir, la posibilidad de que las solicitudes de tipo social y cognitivo de poblaciones diferentes a las occidentales sean aceptadas, lo que puede convertirse en un camino hacia el sueño de construir los cimientos de universidad intercultural.

Otra transformación emprendida en la UdeA y que demuestra el estrecho vínculo que se ha establecido con organizaciones indígenas como la OIA, es la creación de la maestría en madre tierra. Este programa hizo ruptura a la matriz de formación de la universidad pública colombiana. Esto obedece a que el colectivo ha asumido como ejes problematizadores el territorio, la salud, la educación, el gobierno y el género que son políticas promovidas por la OIA. Esto es sumamente interesante ya que hay un vínculo estrecho entre esta organización y la universidad logrando la articulación que tanto pregonan las administraciones de las universidades públicas del país y que se ha logrado muy poco.

La diversidad aquí adquiere otra dimensión que más allá de lo normativo a nivel nacional sobre inclusión de personas con algún tipo de discapacidad ya que implica el hecho de abrir el ingreso a poblaciones de diverso origen étnico. Éste es un proceso de transformación, ya que se está pensando en la formación colectiva de los estudiantes buscando la vinculación con sus comunidades por un lado, y por otro, la nueva connotación de diversidad. Esto rompe con la matriz convencional de creación de programas de posgrado en la UdeA.

Así mismo, este nuevo programa de maestría promueve la construcción colectiva de los cursos, dando lugar incluso a que cualquier profesor del equipo de trabajo pueda orientar todos los cursos que componen el plan de estudios, lo que sobredimensiona los perfiles de los profesores. El perfil del profesor entonces debe ser integral; es decir, que aparte de su disciplina tenga una lectura del mundo en su totalidad, una mirada holística de la integralidad del planeta y del ser humano.

Otro elemento de transformación es el proceso de construcción de la licenciatura en ruralidad, equidad y diversidad. Este proyecto al igual que la LPMT no es convencional. Es un proyecto que tiene en cuenta el vínculo rural de las poblaciones por un lado, y por otro lado la etnicidad¹⁵ desde adentro. Mirar la etnicidad dentro de este proyecto implica el hecho de mirar las particularidades de las poblaciones que tienen cabida, pero siempre buscando un eje articulador que va más allá de la etnicidad. Esto implica que a diferencia de la LPMT, tienen cabida todas las poblaciones. Algo en común es que ambas licenciaturas contemplan

¹⁵ Según Bravo (2001) la etnicidad es el “[...] Conjunto de rasgos físicos y mentales que poseen los miembros, de un grupo, producto de su herencia común y tradiciones culturales que, a su vez, lo diferencian de los individuos de otros grupos”.



la formación de líderes comunitarios, lo que implica un vínculo estrecho con sus comunidades, que puede impactar incluso el proceso formativo.

Se encontró además que la creación del programa de educación indígena que funciona desde bienestar universitario de la UdeA, es otro proceso de formación. Este programa busca entre otras cosas, velar por la permanencia de los estudiantes en la UdeA, y así evitar su deserción, por situaciones de incomodidad tales como el hecho de no dominar la lengua castellana.

Aunque los resultados de este programa no han sido los esperados, sobre todo en las tasas de deserción, la universidad ha empezado a apoyar la alimentación de todos los estudiantes de la LPMT que vienen de las regiones. Aunque los estudiantes afro no son beneficiarios de estas políticas, este es el primer paso que da la universidad para apoyar con más fuerza a estudiantes que tienen dificultades de permanencia en la UdeA.

De acuerdo con los hallazgos encontrados en la creación de programas de pregrado y posgrado y programas dirigidos a velar por la permanencia de los estudiantes se puede decir en primer lugar, que el apoyo que brindan organizaciones externas a la universidad como la OIA que son oficializados mediante acuerdos y convenios, son verdaderamente importantes, hasta tal punto que, por ejemplo para el caso de la UdeA, si no se hubiera contado con la participación de la OIA en el proceso de creación de la LPMT, no hubiera sido posible alcanzar los logros que se han obtenido hasta el momento, como la apertura de cupos a indígenas estudiantes y crear un programa no convencional que ha roto con muchos paradigmas sociales y académicos en la UdeA.

De otra parte, incomodar a la universidad convencional para pensar otra universidad se logrará con la generación de propuestas alternativas que den cabida a la diversidad



epistémica, como por ejemplo el camino recorrido por la LPMT, que ha puesto en "jaque" a la UdeA y que la ha obligado a concebir los procesos de admisiones, formativos e investigativos de otras maneras. Esto solo es posible con el acompañamiento de los movimientos sociales porque "una sola golondrina no llama verano".

A pesar de que la UdeA posee algunos elementos monoculturales, sobresalen experiencias como la de LPMT y el proceso de creación de la licenciatura en ruralidad, equidad y diversidad, que han empezado a construir caminos que han venido permitiendo hacer el tránsito hacia la interculturalidad. El hecho de que haya poblaciones diversas, genera una riqueza cultural, riqueza que debe seguir siendo aprovechada, dándole cabida a este tipo de experiencias. Debe haber un compromiso misional de las universidades públicas para aprovechar las experiencias de los movimientos sociales que pueden dar como resultado proyectos alternativos que enriquecen la formación universitaria a partir de otras miradas a la formación universitaria.

Finalmente, desde la institucionalidad, la universidad colombiana y su alianza con el poder económico se han resistido a darle un giro epistemológico a la enseñanza universitaria. El hecho de que algunos profesores de la universidad reconozcan la importancia de proyecto de la LPMT, es la construcción de los caminos que conducirán a una transformación de la universidad que pueden hacer el tránsito de una institución convencional hacia una universidad intercultural. Muy a pesar de que en la UdeA y en el departamento de Antioquia no se reconozca la experiencia de la LPMT, el gobierno nacional a través del MEN, lo ha escogido como un proyecto piloto en Colombia. No obstante este organismo estatal ha tratado de cooptar su ideología para aterrizarla en el proyecto de etnoeducación que posee características de afiliación de las comunidades no occidentales; es decir con bases en la interculturalidad funcional.

5.3.1.5 La tierra como epicentro de la educación.

Al incluir la tierra como centro de la educación la LPMT generó un elemento de transformación en la UdeA y la universidad pública, en tanto este criterio no es tenido en cuenta en las políticas educativas en Colombia. Las universidades públicas del país deben comprender que hay otras formas educativas y no solo las impuestas por el sistema educativo colombiano. Una de esas formas es aprender de manera natural desde la tierra.

Según AGS (2015, p. 10y 11) concebir a la tierra como epicentro de la educación "Es cómo reconocer que la tierra, es una persona, es una gran pedagoga, es mujer, es madre, y que de allí emana todo el conocimiento, la sabiduría". Esto replantea totalmente la construcción del saber desde occidente, puesto que ya no se hace necesario partir desde los pedagogos clásicos.

La concepción de la tierra como madre está orientada hacia resolver todos los problemas de la humanidad y de la misma tierra. En los fenómenos que vienen afectando a nuestro planeta como por ejemplo el calentamiento global el hombre es el directo responsable. Se nos ha dicho que este es un fenómeno cíclico y natural. Esto obedece a que para la globalización importa más el consumismo a despensas de los bienes que nos ofrece la tierra, que pueden suplir las necesidades para la humanidad pero no la codicia de unos pocos. Por ejemplo, las multinacionales de los alimentos como Monsanto, han venido modificando genéticamente las semillas, que traen graves consecuencias a la tierra y la humanidad. Así mismo, desde el actuar cotidiano, creemos que desde el consumo privatizado e individualista, podemos comprar lo que nos plazca, porque poseemos el bien material. Gastamos desmesuradamente el agua, la energía, no reciclamos. Cada día las tasas de niños enfermos de diabetes aumentan por el desorden alimenticio y en un futuro cercano no habrá más espacio para depositar las basuras porque la vida útil de los productos es más corta cada



día. La tierra entonces es vista como un espacio para consumir y desechar. Hay que sentipensar la tierra, escuchar su susurro desde el silencio y a partir de lo que ella nos dice, es posible tejer el conocimiento natural, que debe ser contrastado con la teoría occidental para encontrar la salida a los graves problemas que atentan contra la vida de nuestra casa: la madre tierra y por ende de los seres que habitamos en ella. No obstante, esta manera de ver la construcción del conocimiento puede traer dificultades para las comunidades afro, que no reconocen a la tierra como el centro del conocimiento.

Uno de los caminos es buscar elementos vinculantes como la ecoformación¹⁶ que puede dialogar con la metáfora de la *madre tierra*, lo que podría ser un concepto más amplio. Esto puede permitir que por ejemplo las comunidades afro y campesinas puedan ingresar a la LPMT sin necesidad de cambiar sus cosmovisiones.

Aprender desde la tierra como el epicentro de la educación es reconocer el hecho que no existe una sola pedagogía sino que se hace necesario pluralizar la palabra pedagogía. Al concebir la madre tierra como el centro de la educación que promueve saberes diferentes se está hablando de interculturalidad.

5.3.2 Transformación administrativa

Inicialmente los indígenas y afros tenían que competir por un cupo en las admisiones de la UdeA en las mismas condiciones que los demás estudiantes. Esto los ponía en desventaja por situaciones como el hecho de tener que presentar un examen en lengua

¹⁶ Según de la Torre, y Oliver (2007, p. 1) “La ecoformación, [...], es una manera de buscar el crecimiento interior a partir de la interacción multisensorial con el medio humano y natural, de forma armónica, integradora y axiológica. Se propone ir más allá del individualismo, del cognitivismo y utilitarismo del conocimiento. Parte del respeto a la naturaleza (ecología), tomando en consideración a los otros (alteridad) y trascendiendo la realidad sensible (transpersonalidad). Fomenta la cooperación y entornos colaborativos frente a la competitividad, crea “escenarios” de intercambio y diálogo, propicia ambientes agradables de trabajo y estrategias dinámicas, flexibles, retadoras, como los entornos virtuales que tanto atraen y motivan a los jóvenes.”



castellana y tener que asumir otras epistemologías sin ni siquiera preguntarles si estaban de acuerdo o no. La eliminación del examen de validación de la lengua castellana fue un elemento de transformación.

La OIA, organización de la cual formaba parte la participante DY, logró que la universidad abriera dos cupos para indígenas y afro. Y más aún en la actualidad en donde no hay límite para el ingreso de indígenas en la LPMT. El hecho que al inicio solo podían ingresar dos indígenas por programa y que el acceso a la LPMT fuera abierto, implicó un cambio en los mecanismos de acceso a la universidad, transformando el proceso de admisiones.

Otro hallazgo que transformó a la UdeA a nivel administrativo fue la ruptura a las modalidades educativas convencionales (presencial y a distancia) al llevar a cabo dos encuentros semestrales en donde los estudiantes se desplazan de diferentes zonas del país y se concentran los fines de semana.

Adicionalmente, otro elemento de transformación encontrado fue el nombramiento por vez primera de un profesor indígena de planta en la UdeA. ¿Es posible pensar en la creación de plazas de docentes de planta para afro?

5.3.3 Transformación socio-política.

La contribución a la formación universitaria desde la LPMT es la búsqueda de la articulación de las comunidades a partir de un conocimiento académico diverso que debe sustentarse desde textos y formatos diferentes al escrito, como por ejemplo las expresiones artísticas como la danza y la pintura. Un texto no solo se representa por medio de grafías escritas. Más allá del formato libro la madre tierra nos habla no desde las grafías escritas sino



desde el sonido del agua, el vuelo del pájaro, el cristalino riachuelo y todas esas maravillosas formas de comunicación que según el pensamiento de la LPMT usa nuestro primer vientre. Son otros textos que hay que saber representar y que nos hemos negado a hacer porque la visionamos únicamente como una fuente "inagotable" de recursos.

El eje central de formación en madre tierra no es un principio que acoge a las comunidades afro y campesinas, se hace necesario entonces dialogar para encontrar un elemento vinculante. El criterio para abrir el programa a otras poblaciones diferentes a las indígenas es la articulación con un grupo social. Es una apuesta por una formación colectiva y no individual, que apunte al fortalecimiento de las organizaciones sociales por un lado, y por otro a las comunidades de donde vienen algunos estudiantes por fuera del municipio de Medellín.

La creación del grupo Afroudea¹⁷ es un proceso de transformación, ya que hace cuatro años no existía. El objetivo de este grupo es de la creación de políticas para velar por los derechos de las comunidades afro

La creación de los grupos afro como Afroudea y los Cabildos indígenas como Chibcariwak, y Cabildo Indígena Universitario, son un proceso de transformación puesto que fueron creados por las mismas comunidades, grupos que han venido recibiendo el apoyo de la administración de la universidad. A este respecto ND (2015, p. 2) expresa

¹⁷ Según el blog del grupo Afroudea "[...] creemos desde el Colectivo de Estudiantes Universitari@s Afrocolombian@s CEUNA que las luchas de los pueblos Afrodescendientes corresponden a la necesidad de lograr derrumbar los diferentes concatenados sistemas de opresión que nos afectan como personas y pueblos racializados y empobrecidos."

No. Bueno y aquí cuando ingresé ya a la universidad pues estuve y estoy todavía participando en el cabildo indígena universitario, pues estudiantes universitarios de todas las universidades de Medellín públicas y privadas, pero donde hay más indígenas es en la universidad de Antioquia, y la Universidad Nacional. Entonces el cabildo pues es un espacio también para pensarnos el tema académico, el tema de identidad, dentro de los espacios aquí en la universidad. Yo estaba participando pues como líder en ese proceso, y ahí estoy, aquí en Diverser y en Chibcariwak.

La relación que ha tenido una de las participantes con los grupos afro de la UdeA, le ha permitido reconocerse como mujer afro. El hecho de no alisarse su cabello y preferir su cabello afro, es una transformación de la sujeta que antes se avergonzaba de su condición, y ahora se enorgullece de su origen afro. Este autoreconocimiento de su condición de mujer afro no hubiera sido posible sin el acompañamiento de Afroudea que aborda el tema afro tratando de reconstruir la historia afro en Colombia desde el descubrimiento, conquista y colonización de América. Este proceso debe ser tenido en cuenta en el proceso de formación de los estudiantes, para cambiar ese ideario sobre la imposición del mestizo sobre el afro, haciendo ruptura la colonialidad de poder en la educación universitaria. Esto se evidencia en las propias palabras de una de las participantes ya que según JM (2015, p. 4)

Lo más significativo para mí en el tiempo que llevo en al UdeA es aprender a reconocermelo como mujer afro. Yo creo que ese ha sido el cambio más grande en mi vida. Porque yo al principio que llegué a la universidad, yo me alisaba. Tenía el pelo liso y extensiones, porque yo quería tener el pelo liso como las mestizas. Cuando empecé a leer yo dije, bueno, mi pelo no es así, yo por qué tengo que cambiármelo de esa manera, si naturalmente es duro o chontudo. Cuando hice ese cambio, fue cuando empecé de ser pendeja a no serlo.

Otro elemento de transformación socio-político es la creación del cabildo indígena universitario. Este cabildo no pertenece al organigrama de la institución y surgió como una iniciativa de los indígenas estudiantes. Algo particular de este cabildo indígena es que mantiene en un constante diálogo con los cabildos indígenas de la Universidad Nacional y de la ciudad de Medellín, lo que le da un enfoque macro sobre temas comunes por fuera de la UdeA, y a nivel micro, permite que esta conexión entre la Nacional como otra universidad pública y los cabildos de la ciudad de Medellín enriquezca la lucha sobre la educación universitaria. Esto fortalece las propuestas que se construyen desde el cabildo en miras a lograr una educación universitaria que tenga en cuenta los saberes indígenas y ponerlos en diálogo con la academia.

Un proceso de transformación que ha emprendido la universidad a partir de la experiencia de la LPMT, es la posibilidad de ofrecer un curso o cátedra de madre tierra en otros programas.

La universidad indígena MISAK fortalece el proceso de la educación propia en Colombia. Estos ejemplos de universidades pueden ser contrastados con las universidades propias en Latinoamérica. La educación propia reconfigura la concepción de pedagogo o profesor, ya que es posible que un sabio indígena construya pedagogía a partir de los saberes ancestrales que forman parte de la cosmogonía indígena.

Las universidades creadas bajo la premisa de la educación propia se constituyen en universidades interculturales en tanto se fortalece el pensamiento indígena desde lo político y lo cultural, abriendo el camino para la diversidad epistémica en donde el diálogo intercultural entre indígenas que se encuentran en diferentes condiciones como por ejemplo,



aquellos que deciden estudiar en universidades creadas en sus territorios y universidades que se encuentran en grandes centros urbanos como es el caso de la UdeA es la condición para que todas las formas de pensamiento tengan cabida.

Capítulo VI

6. Discusión

A continuación se discutirá acerca de la presencia o ausencia de algunas de las categorías abordadas en los plurireferentes teóricos en la UdeA a partir de lo encontrado en el análisis de los resultados; es decir, de lo que se trata es de hacer una traducción de las teorías generales en elementos teóricos particulares focalizados en el contexto en donde se desarrolló este trabajo de investigación ya que Santos (2010) habla de la imposibilidad de hablar crear teorías generales y más bien apuntar a generar teorías situadas.

En primer lugar, la monocultura del saber y del rigor del saber hace presencia en la UdeA teniendo en cuenta que no se aceptan los conocimientos indígenas y afrodescendientes. Por ejemplo, en el campo de la salud los saberes de los taitas jaibanás o chamanes no son considerados ciencia; son conocimientos inexistentes puesto que los únicos criterios de verdad devienen de los cánones de la ciencia moderna ya que “Todo lo que el canon no legitima o reconoce es declarado inexistente. La no existencia asume aquí la forma de ignorancia o de incultura.” (Santos, 2010, p. 22). Otro hecho que demuestra la presencia de esta monocultura es la estandarización de los exámenes de admisión que son orientados hacia la población occidental.

Por otra parte esta misma monocultura se evidencia en la UdeA ya que su forma de investigar no piensa en el ser humano y además es descontextualizada, al no dar cuenta de



los problemas comunitarios locales. Hay que construir una ecología de saberes para hacer ruptura al monoculturalismo educativo en donde es posible pensar en la idea de partir de la realidad y construir el saber desde ella desde lo cual se puede pensar en otras educaciones para romper con los postulados -"[...] de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente como “[...] cánones exclusivos de producción de conocimiento o de creación artística.” (Santos, 2010, p. 22).

Según Santos (2006) la monocultura del saber y del rigor del saber se puede enfrentar con la ecología de los saberes. En la UdeA, esta ecología hace ruptura a la no aceptación de los conocimientos indígenas y afrodescendientes de varias formas. La transformación se ha venido logrando por ejemplo con la puesta en marcha del programa académico LPMT por poseer principios que han venido cuestionando la manera de construir el saber en la universidad. La concepción de la tierra como un ser que ha venido teniendo acogida al interior del alma mater, un sistema de evaluación no lineal del cual forman parte las familias de los estudiantes, la construcción de los cursos de manera colectiva en base a diálogos con profesores de diverso origen étnico y el reconocimiento de las medicinas ancestrales son maneras de considerar el saber indígena, a lo cual se suma el reconocimiento de los cabildos indígenas y afrodescendientes y la construcción de la licenciatura en ruralidad, equidad y diversidad con una ruta epistemológica contrahegemónica, son muestras de que se han dado los primeros pasos para tener en cuenta el saber ancestral y popular en la formación universitaria. Según Santos (2006, p.26) en la ecología de saberes

No se trata de “descredibilizar” las ciencias ni de un fundamentalismo esencialista “anti-ciencia”; nosotros, como científicos sociales, no podemos hacer eso. Lo que vamos a intentar hacer es un uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes,

donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino. Esto no significa que todo vale lo mismo. Lo discutiremos con el tiempo.

En segundo lugar, la monocultura de la clasificación social o naturalización de las diferencias se presenta en la UdeA ya que por ejemplo la población estudiantil afrodescendiente enfrenta dificultades socio/económicas y situaciones de paro académico que les afecta su rendimiento académico. Esto no es tenido en cuenta por los profesores quienes los evalúan de la misma manera que a los estudiantes occidentales; por esta razón “Quien es inferior lo es porque es insuperablemente inferior y, por consiguiente, no puede constituir una alternativa creíble frente a quien es superior.” (Santos, 2010, p. 23).

De igual manera, la UdeA no promueve el uso de lenguas ancestrales en el proceso formativo. Incluso en el programa de LPMT este se desarrolla en lengua castellana. Así mismo el hecho de que la formación se fundamente en las culturas griega y alemana, en la competencia, y de que las comunidades hayan sido evangelizadas por la iglesia judeo/cristiana en Colombia sin que la universidad haya hecho nada por enfrentar este proceso; es decir que se da relevancia a lo universal sobre lo local, lo que da cuenta de la monocultura de lo universal como único válido o de la escala dominante en tanto

En el ámbito de esta lógica, la no existencia es producida bajo la forma de lo particular y lo local. Las entidades o realidades definidas como particulares o locales están aprisionadas en escalas que las incapacitan para ser alternativas creíbles a lo que existe de modo universal o global. (Santos, 2010, p. 23)

La ecología del reconocimiento es uno de los caminos para enfrentar la monocultura de la clasificación social o naturalización de las diferencias. Esta ecología se presenta en la UdeA teniendo en cuenta que ha habido propuestas políticas como la que generó la creación



de la LPMT, las otras lógicas formativas del de la LPMT que contempla la tierra como un ser pedagogo, la posibilidad del diálogo entre comunidades de diverso origen étnico en LRED, la creación de nuevos enfoques y métodos de investigación, y la posibilidad de realizar actividades ancestrales de danza en la universidad. Aunque existe un largo camino por recorrer hacia la interculturalización de la universidad, cada día el reconocimiento hacia las otras lógicas del mundo van teniendo acogida en la UdeA para descolonizar el pensamiento, como arguye Santos (2006)

El procedimiento que propongo es descolonizar nuestras mentes para poder producir algo que distinga, en una diferencia, lo que es producto de la jerarquía y lo que no lo es. Solamente debemos aceptar las diferencias que queden después de que las jerarquías sean desechadas.
(p. 29)

La monocultura del tiempo lineal se da porque en el modelo de universidad colombiana el tiempo tiene una sola dirección. Como se discutió con anterioridad el modelo atconiano de universidad fue el que orientó la política de la educación universitaria pública entre 1970 y 1980 que buscó el vínculo entre universidad empresa, con la idea del progreso y desarrollo que no deja espacio para otras concepciones del tiempo como por ejemplo el tiempo en espiral y circular. Un ejemplo del tiempo lineal es el sistema de evaluación de la universidad pública colombiana que se contempla únicamente durante el semestre académico y dentro de las aulas de clase. En contrapeso, el tiempo en espiral y circular del proceso formativo del programa académico LPMT desborda esta concepción lineal e implica la concepción de un sistema de evaluación que tiene en cuenta el ejercicio académico y comunitario del estudiante tanto en la universidad como en sus localidades de origen con la participación de su familia y mayores. Sin embargo los demás programas se reúsan a re-



significar el sistema lineal de evaluación tal vez por no llevarle la contraria al paternalismo ejercido por el estado colombiano.

Así mismo, la cosmogonía de las comunidades indígenas y afrodescendientes con sus visiones particulares de la vida y la educación como por ejemplo concebir a la madre tierra como pedagoga o por sus demostraciones culturales en danza y pintura, son catalogadas como bizarras, o como folclor por ser supuestamente poblaciones “incivilizadas” al no desarrollar actividades que van en contravía del progreso y el desarrollo y del pensamiento europeo. Según Santos (2010, p. 22) esta lógica

[...] se basa en la *monocultura del tiempo lineal*, la idea según la cual la historia tiene sentido y dirección únicos y conocidos. Ese sentido y esa dirección han sido formulados de diversas formas en los últimos doscientos años: progreso, revolución, modernización, desarrollo, crecimiento, globalización. Común a todas estas formulaciones es la idea de que el tiempo es lineal y al frente del tiempo están los países centrales del sistema mundial y, junto a ellos, los conocimientos, las instituciones y las formas de sociabilidad que en ellos dominan.

La ecología de las temporalidades se presenta en la UdeA, en tanto se cuestiona al interior de los programas académicos LPMT y la LRED la concepción del tiempo lineal a partir de pensar en una idea diferente del progreso y desarrollo. Para dar un ejemplo, al pensar en una economía complementaria, las comunidades de diverso origen étnico y los gestores del proyecto LRED, están cuestionando la concepción que ostentan los países que considerados potencias mundiales sobre el tiempo. De igual forma tanto la LPMT como LRED plantean que es posible llevar a cabo encuentros de negociación cultural entre la cultura occidental y la ancestral que aun que pueden ser simultáneos no son contemporáneos. A este respecto Santos (2006, p. 27) afirma "Debemos entender esta ecología de temporalidades para ampliar la contemporaneidad, porque lo que hicimos con la racionalidad metonímica es pensar que encuentros simultáneos no son contemporáneos." Es decir que la cultura



occidental debe comprender que existen otras lógicas del tiempo desde las cosmovisiones y cosmogonías particulares.

De igual manera, algunas de las relaciones entre los habitantes de la UdeA tienen soporte en las colonialidades de poder, del saber, del ser y de la naturaleza lo cual se evidencia de acuerdo con los siguientes hechos:

En primer lugar las colonialidades del poder y ser tienen que ver con el hecho que algunos estudiantes de esta universidad son antioqueños y por este hecho reciben el apelativo de paisas. Esto es similar al apelativo de gaucho en Brasil. Estas dos categorías de seres humanos son consideradas superiores puesto que son blancos y no tropicales. Además se estigmatiza a algunos estudiantes afrodescendientes como personas fiesteras, como objetos sexuales y persona hábiles para el deporte. Así mismo, en el consejo superior en muy pocas ocasiones participan afrodescendientes en indígenas, órgano rector que toma las decisiones estructurales de la universidad sin contar con su opinión, jerarquizando las decisiones sobre el saber en dónde los blancos tienen la palabra puesto que

[...] la institucionalización de la raza como sistema y estructura de clasificación [...] sirvió como base para posicionar jerárquicamente ciertos grupos sobre otros en los campos del saber. (Quijano, 1999, como se cita en Walsh, 2007, p. 104).

De otra parte la universidad da preferencia al saber occidental eurocéntrico ya que por ejemplo en los currículos de casi todos los programas, a excepción de la LPMT y de uno de los cursos del programa de filología en donde se enseñan la lengua y danza Minika, no se tienen en cuenta el saber ancestral ni afro. Además la exigencia de la mayoría de los programas académicos de partir de la teoría para llevar a cabo los procesos investigativos, cuestionan la capacidad intelectual de las poblaciones afro e indígena; es decir que se ha



descartado “[...] la producción intelectual indígena y afro como “conocimiento” y, consecuentemente, su capacidad intelectual.” (Quijano, 1999, como se cita en Walsh, 2007, p. 104). Consecuentemente con ello, la falta de promoción que reciben las lenguas indígenas y afro (incluso en la LPMT), con preferencia en las lenguas anglosajonas como el inglés, y en europeas como la lengua castellana se constituye además en –otro hecho que refuerza la colonialidad del saber.

La colonialidad del ser tiene sus raíces en la historia en tanto el virreinato de España ejerció la violencia no solo ontológica sino epistémica a indígenas y afrodescendientes. Estos tipos de violencia siguen aún vigentes en la educación universitaria en tanto las vicisitudes socioeconómicas que tienen que enfrentar a diario estudiantes afrodescendientes e indígenas les hace llevar una “carga pesada” que deben soportar junto con las exigencias en su rendimiento académico, generándoles grandes tensiones que en algunas ocasiones los lleva a abandonar sus estudios, lo que se agrava al estar alejados de sus comunidades. Esto configura un aspecto colonial que hacen que estas poblaciones “[...] sientan que el mundo es como un infierno ineludible” (Maldonado-Torres, 2006: 103, como se cita en Walsh, 2007, p. 106).

Otra tipología de colonialidad que se presenta en la UdeA es la colonialidad de la naturaleza ya que en las instancias superiores y en los programas académicos diferentes al de la LPMT, se desconoce la profunda relación que han creado los indígenas con la pacha mama o madre tierra que incluso ha permeado el currículo del programa LPMT en donde se visiona a la tierra como pedagoga. Lo anterior obedece a que este vínculo entre episteme/naturaleza se ha folclorizado puesto que

El control que ejerce la colonialidad de la naturaleza es el de “mitoizar” esta relación, es decir, convertirla en mito, leyenda y folclor y, a la vez, posicionarla como no racional, como invención de seres no modernos. De esta manera, intenta eliminar y controlar los sustentos, los sentidos y las comprensiones de la vida misma que parten de lugar territorio-pacha mama, reemplazándolos con una racionalidad moderna-occidental deslocalizada que desde las escuelas, los proyectos de desarrollo y hasta la universidad procura gobernar a todos. (Walsh, 2007, p. 106).

De igual manera, la universidad colombiana sigue promoviendo la historia universal y el modernismo en la formación. La universidad no busca poner en diálogo los saberes indígenas y afro con los occidentales. Por ejemplo cuando se exige que hay que partir de los teóricos (principalmente europeos) para iniciar una investigación desconociendo que se puede partir de la realidad, cuando deben ser usados métodos de investigación tradicionales, cuando se le exige a los estudiantes que deben validar sus conocimiento en lengua castellana para ser usada en el proceso formativo, cuando en la creación de programas deben ser tenidos en cuenta los estándares del MEN, cuando la universidad no lleva a cabo negociaciones epistémicas con las organizaciones sociales, cuando se cuenta la historia de la colonización desconociendo la historia milenaria de los indígenas y afrodescendientes, se está reforzando el eurocentrismo, que según Dussel (1996)

[...] puso a Europa en el centro del sistema mundo capitalista, con el inicio del circuito del Atlántico y el establecimiento del mundo colonial. Considera indispensable cuestionar el mito eurocéntrico de la modernidad, que tanto daño le ha hecho a la humanidad, imponiendo unívocamente una historia “universal” teniendo como epicentro Europa y como panacea del desarrollo; la ciencia, filosofía y el pensamiento desarrollados por estos.



La ecología de la “trans-escala” se hace evidente en la UdeA, en primer lugar por la forma en que el movimiento indígena y afros han venido cobrando fuerza no solo en la UdeA sino a nivel de todo el país a través de sus luchas en la búsqueda por el respeto de sus territorios y sus saberes ancestrales. Además en la forma en que los saberes locales han permeado la educación universitaria, como el caso de la LPMT en donde se promueven los saberes ancestrales. En torno a los saberes afrodescendientes, es muy significativa la manera como el cabildo indígena AFROUdeA ha empezado a ganar espacios en el campus universitario, y cómo docentes y directivos afros cada día hacen más presencia en las instancias de poder. En ese sentido lo local, los saberes ancestrales y populares como la medicina ancestral han venido cobrando importancia a nivel local, nacional y global porque [...] todo lo que es local será embrionario si puede conducir a lo nacional: los movimientos locales son importantes si pueden tornarse nacionales." (Santos, 2006, p. 29)

La interculturalidad funcional se presenta en la UdeA en particular y en la educación universitaria colombiana en general teniendo en cuenta que por ejemplo la fragmentación o división de los seres humanos es fiel a la corriente multicultural que reconoce las diferencias entre los seres humanos siendo coherentes con las políticas identitarias del estado nación, que potencializa el modelo neoliberal que ha permeado la educación universitaria colombiana. Esto se evidencia además en el reconocimiento de la diversidad con miras a la regularización de la sociedad. La fragmentación y el estado nación tienen raíces en el modelo neoliberal que usa el modelo atconiano de universidad.

También, la necesidad que tienen las comunidades indígenas y afro e incluso occidentales de tener que desplazarse desde sus lugares de origen, necesidad que es creada por el estado al no pensar en proyectos regionales de universidad, se convierte en una



funcionalidad, lo que lleva a estas poblaciones a despojarse de su lenguaje, pensamiento y cultura y asumir la cultura occidental. A esto se suma la exigencia de la universidad de hablar una lengua europea como la castellana, desconociendo que existen 67 lenguas nativas y ninguna de ellas se usa en la educación universitaria. Así mismo, el poco interés que muestra la universidad a proyectos alternativos/integradores como el de la construcción de la licenciatura en ruralidad, equidad y diversidad, obedece a que son proyectos innovadores que “ponen en jaque” a las políticas centralistas, inclusionistas y asimilacionistas del Estado colombiano.

Incluso al interior de las mismas comunidades en la UdeA, existe una dispersión de organizaciones estudiantiles, convirtiéndose en un particularismo al no pensar en el vínculo de otras poblaciones ni ponerse en diálogo con otros grupos que pueden enriquecer su devenir en la vida universitaria, riqueza que se logra puesto que cada organización estudiantil vive la interculturalidad que se potencializa al establecer contactos simétricos. Esto sin lugar a dudas sienta sus bases en la interculturalidad funcional al no buscar la negociación entre personas que tienen diferentes cosmovisiones.

Otro elemento funcional muy fuerte en la educación universitaria en Colombia es la legislación que estandariza la creación de programas, la acreditación de alta calidad, los diseños curriculares, las pruebas de conocimiento profesional (llamadas saber pro por el MEN). Además al promover políticas como las de la etnoeducación, el estado busca sin temor alguno, la inclusión de integrantes de comunidades no occidentales y el rechazo a proyectos particulares de universidades desde los postulados de la educación propia. En palabras de Walsh (2009, p. 3)

Aquí, la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdades sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego”, por eso “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente”.

Esto forma parte de lo que varios autores han definido como “la nueva lógica multicultural del capitalismo global”, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo (Muyolema, 1998).

En la UdeA se encuentran algunos rasgos de la interculturalidad crítica (IC), ya que por ejemplo con la presencia de profesores e indígenas estudiantes en la LPMT se ha venido creando un discurso acogedor intercultural; es decir, un discurso que integre el pensamiento occidental y el ancestral. Además, el hecho que un profesor hable en lengua Miníka y enseñe danza ancestral Miníka desde la oralidad, son los primeros pasos para construir la interculturalidad crítica en tanto se ponen en diálogo las culturas ancestral, afro y occidental lo que sin lugar a dudas, genera diversidad cultural y epistémica lo cual es característico de la IC.

La interculturalidad crítica en la UdeA además se relaciona con el proyecto de construcción de la licenciatura en ruralidad, equidad y diversidad, ya que considera las epistemes de las comunidades campesinas, afrodescendientes e indígenas que se negocian al momento de desarrollar proyectos como el de la economía complementaria en donde se requiere de la participación de estas comunidades en la búsqueda por un proyecto económico



que les permita ser autosuficientes. Al pensar en una economía complementaria y solidaria, se están cuestionando las ideas de progreso y desarrollo, que ven en el capitalismo, la única manera de existir en el mundo. Según Fonet-Betancourt (2006) en este proyecto se trata de crear una “praxis de vida concreta” para el buen vivir o el vivir bien de las comunidades, sin que unos seres se impongan sobre otros, incluyendo a la naturaleza. Es un proyecto que piensa la ruralidad, el diálogo simétrico y la naturaleza como ejes centrales.

Así mismo, las características particulares del proyecto académico de la LPMT, como por ejemplo su proceso de creación que contó con el protagonismo de la OIA, con el nombramiento de un profesor indígena en la planta de profesores de la universidad, con el eje central de formación en pedagogía de la madre tierra, con la participación de estudiantes indígenas en su totalidad, por el hecho cuestionar los métodos tradicionales de investigación y por pensar en un sistema de evaluación no lineal y diverso, es un programa que replantea las estructuras de dominación y el orden colonial-racial. Según Walsh (2009, p. 4)

Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.

La idea de progreso y desarrollo del proyecto en construcción de la LRED promueve la economía complementaria y solidaria. Es complementaria en tanto los productores locales



como los agricultores establecen acuerdos para sembrar y producir de acuerdo con la dedicación de la tierra lo que permite que un territorio que no posea un producto, puede acceder a este en la misma región, sin necesidad de desplazarse a las grandes ciudades, Incluso puede darse el caso de canjear o intercambiar productos sin que medie el factor monetario. Es solidario puesto que las comunidades planean las siembras en colectivo, buscando rescatar los cultivos originarios, lo cual le hace contrapeso a la lógica productivista del mundo capitalista. Esta es una de las maneras de romper el dique que existe entre la economía global y la local constituyéndose en una ecología de las productividades que según Santos (2016)

[...] consiste en la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción, de las organizaciones económicas populares, de las cooperativas obreras, de las empresas autogestionadas, de la economía solidaria, etc., que la ortodoxia productivista capitalista ocultó o desacreditó. (p. 29)

Los elementos teóricos referidos en este apartado muestran cómo en la UdeA existen elementos monoculturales, de lo cual se puede decir que en su mayoría la universidad tiene un arquetipo monocultural, en tanto los elementos interculturales teóricos encontrados se focalizan principalmente en el programa LPMT, en los procesos de construcción de la licenciatura en ruralidad, equidad y diversidad y en algunas actividades aisladas como por ejemplo en las prácticas de la danza Minika en uno de los cursos del programa de periodismo que orienta uno de los participantes de esta investigación. No obstante esto demuestra que ya se empezó a recorrer el camino de los procesos de transformación de la UdeA que han venido permitiendo el tránsito de algunos elementos monoculturales a elementos interculturales, en la utopía por construir una universidad que viva la interculturalidad en su ethos desde el actuar de los protagonistas de este trabajo de investigación y de otros integrantes de la UdeA



que no fueron tenidos en cuenta como protagonistas pero que seguramente sus voces serán escuchadas y que marcarán un nuevo derrotero en la educación universitaria en Colombia.

Capítulo VII

7. Consideraciones finales

A partir de los hallazgos en la UdeA, se puede decir que en la universidad pública colombiana se presentan elementos monoculturales, interculturales y algunos procesos de transformación que se esbozarán a continuación de manera general.

Algunos elementos monoculturales sociopolíticos se evidencian en el estado nación que promueve la fragmentación y las identidades fijas. Además, el mismo estado crea políticas educativas con características multiculturales que buscan la afiliación de las comunidades no occidentales, lo que las aleja de sus propias visiones de mundo.

En términos generales, la educación pública colombiana es de carácter eurocéntrica y colonial, ya que por ejemplo privilegia las lenguas europeas como el español y el inglés sobre las lenguas ancestrales. Además porque promueve una formación universitaria con fundamentos en las culturas griega y alemana, convirtiéndose en un epistemicidio que avasalla los saberes ancestrales, afro y populares.

Los modelos de universidad que usa la educación universitaria pública colombiana son importados o trasplantados, como el conventual, nacional, liberal, público, privado, rentable, y del conocimiento los cuales han hecho las veces de “recetas” monolíticas para un país con una megadiversidad en todo sentido, que fortalecen la visión monocultural de la educación universitaria y de la vida del ser humano.

Existe una característica particularista cuando se trata de crear programas académicos y proyectos político-sociales en la educación universitaria. Es el caso del programa LPMT orientado únicamente hacia las comunidades indígenas, y de los grupos afro y cabildos indígenas que han sido creados para luchar de manera individual por su reivindicación en la universidad.

La iglesia judeo-cristiana ha llevado a cabo un proceso de “domesticación” del pensamiento afro e indígena lo que ha afectado su forma de ver el mundo. La iglesia incluso ejerce su poder en la educación universitaria, lo cual se evidencia en la insistencia de la universidad pública por perpetuar el modelo conservador de universidad que no abre otros caminos diversos hacia la pluralidad epistémica y cultural.

Los estándares curriculares que impone el MEN en la educación universitaria son descontextualizados ya que solo contemplan la formación de la cultura occidental y no de las culturas originarias. Lo anterior obedece a que se desconocen sus saberes milenarios que les ha servido a estas poblaciones para enfrentar fenómenos de distinta índole como por ejemplo el conflicto armado colombiano, el cambio climático y el descubrimiento y conquista del continente americano pero que de manera terca no han sido tenidos en cuenta en los lineamientos de la educación universitaria. Deberíamos hacernos el favor de considerar estos saberes desde los cuales se podría aprender a vivir el mundo de otra manera, y no fortalecer la conexión universidad-empresa que tanto daño le ha hecho a la universidad colombiana, en donde la destrucción del planeta ha puesto en riesgo nuestra pervivencia.

El proceso formativo que se desarrolla en la universidad pública colombiana es rígido, ya que no cuenta con las necesidades y motivaciones de los estudiantes. Por ejemplo, en lo



referido al sistema de evaluación este es de carácter cuantitativo y no contempla el vínculo comunitario de los estudiantes en donde la participación de la familia y la comunidad en la evaluación enriquece el proceso formativo.

La investigación sigue siendo positivista en tanto se exige partir de la teoría que primordialmente es elaborada por autores europeos. En este sentido, se hace necesario pensar en otras formas de investigar, como por ejemplo partir de la realidad en donde escuchar a los abuelos y abuelas y a la comunidad en su totalidad se convierten en una forma contrahegemónica de investigar.

Algunos estudiantes de la universidad pública colombiana presentan grandes dificultades como por ejemplo el hecho de tener que dejar sus lugares de origen y tener que trabajar y estudiar simultáneamente lo que les afecta su rendimiento académico. En este sentido, la universidad los evalúa de la misma manera y les exige presentar exámenes de admisión en las mismas condiciones de estudiantes que tienen todo el apoyo económico y afectivo de sus familias.

Los paros que se llevan a cabo continuamente en las universidades públicas como por ejemplo el paro que vivió la UdeA en el segundo semestre del año 2015 ante la reacción de los estudiantes por los cambios en los exámenes de admisión, reflejan que la administración de la universidad no dialoga con la comunidad académica cuanto se trata de tomar decisiones que resultan autoritarias sin contar con el consentimiento de toda la comunidad académica. De igual manera, estos exámenes son estandarizados y hegemónicos por ser en lengua castellana y evaluar únicamente el saber occidental.

El diálogo entre las organizaciones sociales y la universidad pública colombiana es un aspecto potencial para que se puedan gestar proyectos académicos como el de la LPMT que ha cuestionado la manera de concebir la educación con el concurso de la OIA.

Las medicinas ancestrales pueden dialogar perfectamente con la medicina occidental por medio de la etnobotánica, para ser incluidas en los currículos de los programas de salud.

Es posible pensar en métodos de investigación contrahegemónicos como los métodos propuestos por las comunidades indígenas que cuestionan la manera positivista de investigar en las ciencias sociales.

Para darle cabida a la diversidad epistémica en la educación universitaria, se debe romper con el proceso formativo construido desde el tiempo lineal. Por ejemplo el hecho de que la evaluación desborde la programación del calendario académico y tenga en cuenta el devenir comunitario de los estudiantes, es una de las maneras de pensar en un proceso formativo intercultural.

Para que se dé la interculturalidad, el ser humano se debe autoevaluar, mirar hacia adentro. Esto se constituye en un proceso intracultural. Tanto la intraculturalidad como la interculturalidad deben ir de la mano para que se puedan construir relaciones recíprocas y puedan haber negociaciones de carácter epistémico y cultural.

Consideraciones teóricas

Los términos abordados en los referentes teóricos, así como aquellos otros que circulan en el mundo académico, llevan tras de sí una política de definición que guardan relación con los estados naciones y tienen distintos sabores geográficos.

Al hablar de interculturalidad no se está derrotando el pensamiento monocultural per se. Se hace necesario reconocer que han existido tensiones en el pasado sobre este término, como por ejemplo pensar que está relacionado con la equidad. La interculturalidad también tiene tintes monoculturales.

Hay que derrotar el esencialismo y estaticismo de las identidades. Los seres humanos no pueden ser etiquetados. Cada persona se define como sujeto de acuerdo con su experiencia con el mundo.

La interculturalidad y la diversidad van de la mano. Un término no puede existir sin el otro. No obstante, para alcanzar el pleno desarrollo de la diversidad, hay que superar los particularismos y pensar en proyectos sociales y educativos que construyan un discurso que acojan a comunidades de diverso origen étnico.

Capítulo VIII

8. Indicaciones

La UdeA debiera promover el aprendizaje de las lenguas ancestrales. Resulta inexplicable que en el país existan 67 lenguas ancestrales y de ellas 4 en el departamento de Antioquia y que no se usen en la educación universitaria. Al aprender una lengua se vive una cultura. Por ejemplo los sistemas de tejidos, las prácticas de pintura y cosecha, los conocimientos culinarios, y el cuidado de la tierra, pueden ser interiorizados al hablar una lengua ancestral. Esto podría redimensionar los procesos formativos y fortalecer el diálogo intercultural. Infortunadamente las universidades del país mantienen al tanto de los ritmos de aprendizaje impuestos por el banco mundial, en donde se privilegia al inglés como lengua dominante, deslegitimizando las lenguas ancestrales. Los sistemas operativos de escritura y



productividad son los derroteros de la educación universitaria que impide el diálogo crítico e intercultural, que promueve el reconocimiento mutuo entre seres ancestrales del planeta (por ejemplo con otras culturas como la australiana o la africana) y que siguen operando por medio del capitalismo y de la estandarización de la vida. El aprendizaje de las lenguas ancestrales es uno de los requisitos de la interculturalidad.

Este aprendizaje de lenguas ancestrales impactaría el proceso formativo y en especial el de la LPMT permitiendo que la lengua castellana hegemónica se utilizara para los asuntos administrativos y para los asuntos académicos una lengua ancestral que según palabras de SVH (2015, p. 11) "Eso sería maravilloso, es decir, construir de verdad un espacio de pluralidad a partir de la enseñanza mutua por pares, entre esas lenguas ancestrales". Esto podría darse de tal manera que un integrante de una comunidad ancestral, le enseñara su lengua a un integrante de otra comunidad bien sea ancestral, afro u occidental.

La propuesta de vincular a profesores de lenguas ancestrales en la LPMT puede ser uno de los caminos para revitalizar las lenguas ancestrales. Sería mejor fortalecer esta licenciatura a cambio de crear otro programa académico. Una de las posibilidades es que los mismos estudiantes sean los profesores. Permitir el aprendizaje de una lengua ancestral es fundamental para seguir construyendo caminos interculturales.

De otra parte y frente a la metáfora utilizada en la LPMT sobre la *madre tierra*, esta se debiera repensar para establecer un diálogo con otras comunidades a quienes se les permitirá el ingreso a este programa académico. La manera de ver la construcción del conocimiento puede traer dificultades para las comunidades afro, que no reconocen a la tierra como el centro del conocimiento. Entonces si la LPMT permite el ingreso de comunidades afro y campesinas se debería resignificar su nombre e incluso los postulados formativos. La



peor solución sería el hecho de crear un programa para afro, uno para campesinos y el actual para indígenas. Se convertiría esta decisión en una suerte de interculturalidad funcional.

Lo anterior se podría llevar a cabo buscando un elemento vinculante, como por ejemplo el que se está buscando en el proyecto de creación de la licenciatura en ruralidad, equidad y diversidad, que podría ser el conflicto armado, la economía local, la violación de los derechos humanos como consecuencia de la imposición de los proyectos mineros que devienen de la idea de progreso y desarrollo ligado al neoliberalismo y que van en contravía con las ideas de progreso y desarrollo de las comunidades locales, entre otros posibles elementos vinculantes que se encuentran en discusión. De esta manera podría crearse el ambiente para el diálogo intercultural y no habría necesidad de pensar en proyectos particulares como el de la creación de una licenciatura para las comunidades afro, sino pensar en un programa en donde tengan cabida todas las poblaciones y que hagan énfasis en la ancestralidad y en la ruralidad. Esto debe replantear las políticas de admisión de todos los programas de las universidades públicas del país, permitiendo que puedan integrarse a la educación universitaria poblaciones de cualquier índole, creando el escenario para la diversidad cultural y epistémica.

Cohérente con ello, con el encuentro de un elemento vinculante, sería posible ofertar la LPMT en todo el país como por ejemplo el sueño de poder ofrecerlo en el Amazonas, en la Guajira y en el Urabá. En esta última región es más factible porque allí funciona una sede de la UdeA.

Así mismo, la propuesta de algunos integrantes de la UdeA entre los cuales se encuentran algunos de los participantes de esta investigación de crear un programa de estudios afro, permitiría que la comunidad de esta universidad y de la educación pública del



país reconociera a la cultura afro creando relaciones en base a procesos interculturales entre la cultura occidental, indígena y afrodescendiente. Proyectos como el de la LPMT ha permitido que los indígenas han venido dando los primeros pasos hacia el reconocimiento, mientras que para las comunidades de afrodescendientes falta mucho camino por recorrer. Aquí podría haber una contradicción el sentido que si se crea un programa para afro, iría en la misma línea de la LPMT que piensa solo en la cosmogonía indígena. ¿Por qué no pensar en una línea de estudios afro en el proyecto de licenciatura en ruralidad, equidad y diversidad o en la LPMT?

Otro elemento que muestra gran potencialidad en el sentido de integrar los saberes ancestrales y populares en la educación universitaria es la etnobotánica que puede dialogar con la medicina ancestral y popular. Esto se puede dar por la relación que se establece entre la naturaleza o la madre tierra y el hombre. Para las comunidades indígenas la medicina ancestral tiene un vínculo muy fuerte con su cosmogonía, y para las comunidades afro y campesinas, una relación directa con la economía local o solidaria y con el territorio. Tanto la etnobotánica como la medicina ancestral y la popular pueden tejer un puente para el cuidado de la tierra y del hombre, impronta que debe ser llevada a la formación universitaria. Se hace necesario entonces poner en dialogo ambas visiones de la medicina, una desde el conocimiento científico y la otra desde el saber ancestral. Resulta paradójico que las multinacionales farmacéuticas hayan venido haciendo uso de las medicinas ancestrales (aunque sin el debido reconocimiento), y la educación universitaria pública del país no las incluya en los procesos formativos. Aunque ha habido esfuerzos por hacerlo, el camino para lograrlo es complejo. Al hacer el tránsito de una universidad monocultural a una universidad intercultural la posibilidad de que la medicina ancestral se incluya por ejemplo en la formación de los programas de la salud, se hace más fuerte. Por eso hay que continuar con



esta empresa de darle cabida a la diversidad en la formación de los estudiantes. ¿Por qué no pensar en la posibilidad de crear un espacio en el campus universitario para la atención de la comunidad académica con base en medicinas ancestrales?

A pesar de que las comunidades indígenas en su mayoría son orales, es posible pensar que mediante las grafías escritas, sus conocimientos, sus ideas de ciencia, sean leídas y reconocidas por la cultura occidental. No necesariamente sería un proceso de afiliación a la cultura mayoritaria, ya que occidente, en general y la educación universitaria en particular debe hacerse el favor de mirar esas otras formas de texto como la danza, el cuerpo, la pintura y el canto. De esta manera se estaría hablando de una relación horizontal. No significa entonces que los indígenas y afrodescendientes se vuelvan grafocéntricos y los occidentales orales. Cada uno de ellos mantendría su autonomía, buscando la interconexión de los saberes. Esos saberes que les ha permitido pervivir a las comunidades ancestrales, afro y populares que se evidencia por ejemplo en labores cotidianas como la pesca, el cultivo, y la recolección que se han aprendido por medio de la observación, la escucha el silencio y la práctica. Porque el saber que no se practica se olvida. Estos conocimientos hay que documentarlos y una de las vías para rescatarlo es por medio de procesos investigativos que permitan un diálogo con el mundo de afuera para nutrir ambos saberes (occidente y las otras epistemologías).

Otros saberes que pueden ser incluidos en los currículos son la profunda conexión de los tejidos con los saberes ancestrales (por ejemplo las molas de protección y las parumas) desde los cuales se han generado nuevos saberes que han sido llevados a la formación al interior de la LPMT, como por ejemplo, la etnomatemática a partir de la construcción de las molas de protección, y el papel que juegan los seres vivos de la naturaleza al ser tejidos en las ropas, que hablan de la espiritualidad indígena. También se podría pensar en la conexión que tienen las comunidades indígenas, por ejemplo de los Embera Eyábida con la montaña y



el agua, desde la cual se puede concebir otra manera de ver la geografía y la educación ambiental.

La propuesta de creación de un programa académico afro es una necesidad sentida en la comunidad afrodescendiente en tanto existe el programa de LPMT orientado a la población indígena que ha permitido el reconocimiento de esta comunidad y formar parte de la discusión política y no así para los afrodescendientes. No obstante, si de lo que se trata es de crear un programa específico para cada población, y aunque se den espacios para el desarrollo de la interculturalidad al interior de cada comunidad, cada población defendería su espacio particular sin ningún tipo de negociación epistémica y cultural ¿Por qué no fortalecer la propuesta de un programa del que puedan formar parte afro, indígenas, campesinos, desplazados y entre otras poblaciones que pueden tener un elemento vinculante como el territorio? Si se continúa con la idea de crear programas o proyectos particulares para cada población, no habría espacio para construir la universidad pública intercultural que necesita el país.

Es importante que el indígena universitario y el movimiento indígena colombiano, empiecen a generar discusiones en torno al posconflicto, ya que la guerra que ha atravesado nuestro país por más de 50 años ha afectado en gran medida a las poblaciones indígenas. En la semana del 22 al 27 de noviembre de 2015, se llevaron a cabo movilizaciones indígenas de protesta, en donde el principal reclamo fue la necesidad de que estas poblaciones sean tenidas en cuenta en los diálogos de paz, y a partir del liderazgo en el que han sido formados en las universidades públicas, puedan lograr el propósito de reconstruir una Colombia en base al diálogo entre todos las víctima del conflicto armado. Es necesario que Colombia le dé una mirada a las lógicas de pensamiento indígena, que pueden ser útiles para por ejemplo frenar la destrucción del planeta desde el cuidado de la tierra, y aprender desde el silencio en



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

donde el escuchar al otro, tocarlo, sentir su experiencia se constituye en elementos fundamentales para una Colombia sin guerra y aprender a vivir bien como cualidad de existir en el mundo.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afroudea. (Junio, 2011). Misión y visión. Recuperado de <http://mision-visionafroudea.blogspot.com.co/>
- Angulo, A. F., Rosero y González (18, diciembre, 2012). Estudio etnobotánico de las plantas medicinales utilizadas por los habitantes del corregimiento de Genoy, Municipio de Pasto, Colombia. Universidad y salud. Recuperado de http://www.sci.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-71072012000200007&lng=es&nrm=is
- Argosy Medical Animation. (2007-2009). Visible body: Discover human anatomy. New York, EU.: Argosy Publishing. Recuperado de <http://www.visiblebody.com>
- Blanco, R. (1999). “Hacia una escuela para todos y con todos”. En Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe n° 48, pp 55- 72. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.
- Bocanegra A. H. (16 de mayo de 2011). Las reformas legales a la universidad en Colombia: los síntomas de una crisis permanente y la continuidad de una política. Fondo de Cultura Económica, 2012). Recuperado de <http://www.unilibre.edu.co/verbaiuris/25/las-reformas-legales-a-la-universidad-en-colombia-los-sintomas-de-una-crisis-permanente-y-la-continuidad-de-una-politica.pdf>



Boff, L. (2002). El cuidado esencial-ética de lo humano, compasión por la tierra. Recuperado de <http://www.uv.mx/veracruz/cosustentaver/files/2015/09/12.el-cuidado-esencial-leonardo-boff.pdf>

Bonilla-Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Bogotá: Uniandes-Norma.

Calvo P, y García W. Historia de la Educación Revista interuniversitaria. Ediciones Universidad Salamanca. ISSN: 0212-0267-CDU-37 Núm. 32, 2013. (P. 345).

Caride, J.A. (2007). La Pedagogía Social ante el proceso de convergencia europea de la Educación Superior. Revista Interuniversitaria, No 14, (P. 14, 17).

Carrillo, A. (2012). Dialogando con la educación popular: una contribución en la búsqueda de nuevos lenguajes. Estados Unidos. Global.

<http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=8171&opcion=documento>

Carrión Á. T., (2014). La canción de autor como instrumento comunicacional en un contexto educativo intercultural y multilingüe. Universidad de León. España.

Castillo G. E. y Caicedo O. J. A. (2008). La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano. Recuperado de file:///C:/Users/Jos%C3%A9/Documents/UNIVERSIDAD%20DE%20ANTIOQUIA/MAESTR%C3%8DA/Tesis/Referencias%20bibliogr%C3%A1ficas/Para%20leer%20en%20el%20sem%20B_2015/Educacion%20propia%20Elizabeth%20Castillo.pdf



- Castro C. S., (2005). La hybris del punto cero. Ciencia raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro C. S., (2014). En busca de la igualdad y el reconocimiento. La experiencia histórica de la educación intercultural en el Caribe colombiano. Revista digital de historia y arqueología desde El Caribe, 23() 180-206.
- Catriquir D. C., (2015). Desempeño profesional del profesorado de educación intercultural en escuelas situadas en contextos interétnicos, en el centro sur de Chile. Universidad de Extremadura, España.
- Cabildo indígena universitario de Medellín (CIUM). (07-09-2015). CIUM. Medellín, Colombia: CIUM. <http://ciumedellin.blogspot.com.co/>
- Colectivo de trabajo intercultural. (2004). Voces indígenas universitarias Expectativas, vivencias y sueños. Reporte del proyecto de investigación: “Situación del/la estudiante indígena universitario/a, necesidades y perspectivas. Un estudio en Antioquia y Chocó”. Medellín (P. 68).
- DANE (2015). Aplicativos de consulta de población indígena y afrocolombiana. Colombia: DANE. Recuperado de <http://sige.dane.gov.co:81/gruposEtnicos/indigenas.phtml>.
- De Sousa, B. (2011). Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social, N° 54 (Pp. 41 – 49).
- De Tezanos, A. (1998). Una etnografía de la etnografía. Colombia, Bogotá. Editorial Antropos



Denzin, N. and Lincoln, Y. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks / California,

1994

Derek, H. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. International Journal of Science Education, 645.

Droit, R., 2009 (2007). *Genealogía de los Bárbaros*. Barcelona: Paidós.

Estermann, J. (2014). Cartografías para el futuro: colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde la filosofía intercultural. Revista Latinoamericana, 13(38), 205-223.

Fermín M. C. G., (2014). Atención pedagógica a la diversidad cultural en la educación inicial: una visión en el contexto amazónico venezolano. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.

Flórez, R. O., Tobón, A. R. (2001). Investigación educativa y pedagógica. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill interamericana S.A.

Fornet-Betancourt, R., 2001. *Transformación Intercultural de la Filosofía: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*. Bilbao: Desclée de Brower.

Fornet-Betancourt, R. (2006). La interculturalidad a prueba. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>

Friedemann, N. S. (1935-1998). La saga del negro: presencia africana en Colombia. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/antropologia/la-saga-del-negro/castas-mestizaje>



- Fundé UBBVA. (2015) emigrante, inmigrante y migrante no significan lo mismo. Google académico [Versión electrónica]. Madrid, España: Fundé UBBVA, <http://www.fundeu.es/recomendacion/emigrante-inmigrante-migrante/>
- Gavilán, P. V. M., (2012). El pensamiento en espiral: el paradigma de los pueblos indígenas. Recuperado de http://www.mapuche.info/wps_pdf/gavilan121217.pdf
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.
- Gómez J. G. y Vivas S. (2015). Historias, desaciertos e investigación en Colombia. Medellín, Colombia: Universidad Autónoma Latinoamericana, UNAULA.
- Gómez E. H. et al. (2015). Diálogo de saberes e interculturalidad: indígenas, afrocolombianos y campesinado en la ciudad de Medellín. Medellín, Colombia: Pulso & Letra Editores.
- Green Stócel, A. (2011). Significado de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de nuestra madre tierra. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Intercultural, C. (Septiembre-diciembre de 2007). ¿Por qué la realización de este estudio? *Revista educación y pedagogía*, XIX (49), 21-38.
- Johnson, M. (2006). *Human biology: concepts and current issues* (3rd ed.) [CD-ROM].
- Lehmann D., (2015). Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LX (223), 133-170.



López M. (1996): La Educación Intercultural: La Diferencia Como Valor, IX Jornadas de Educación y Formación del Profesorado. Jornadas llevadas a cabo en la Universidad de Málaga, España.

MacKeldey, A. M. (2010). El arte de aprender a nadar entre dos aguas. Medellín: Universidad de Antioquia.

Martínez-Cortés, M. A. (2015). ¿Descubrir o intervenir? El conocimiento de la interculturalidad en la educación superior de Brasil y México: políticas y sujetos interculturales como objetos de reflexión y conocimiento. Universitas Humanística, 80, 159-185. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UH80.dici>

Mato, D., Maldonado, A. F., y Rey, E. T. (2010). Interculturalidad y comunicación intercultural. Recuperado de [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=N-hCQrfVfkgC&oi=fnd&pg=PA6&dq=Interculturalidad+y+comunicaci%C3%B3n+intercultural+\(2011\).&ots=DPWqNnRu1Q&sig=LK1_eWWeScaAeZob3LQNJmFYSw#v=onepage&q&f=true](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=N-hCQrfVfkgC&oi=fnd&pg=PA6&dq=Interculturalidad+y+comunicaci%C3%B3n+intercultural+(2011).&ots=DPWqNnRu1Q&sig=LK1_eWWeScaAeZob3LQNJmFYSw#v=onepage&q&f=true)

Mato, D. (2010). Debate sobre educación superior: universidades interculturales. Tomado de:

http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1553:daniel-mato-respondera-preguntas-acerca-de-las-politicas-de-diversidad-cultural-e-interculturalidad-en-debate-semanal-del-1-al-5-de-febrero&catid=118&Itemid=494&showall=1&limitstart=&lang=es

Mato, D. (2009). Instituciones interculturales de educación superior en américa latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Recuperado de:

<http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Instituciones%20interculturales%20E%20Superior%20Indigena.pdf>

Mejía R. (2011). Educación(es) en la(s) globalización(es) (I) Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Planetapaz-Expedición Pedagógica Nacional.

Mejía R. (2011). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur, cartografías de la Educación Popular. Perú. TAREA Asociación Gráfica Educativa. (p, 18-66).

MEN (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994: por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, Colombia: República de Colombia-gobierno nacional.
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

MEN (1995). Decreto número 804 de 1995: por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Bogotá, D. C., Colombia: MEN.
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103494_archivo_pdf.pdf

Méndez R. J. (Septiembre-diciembre, 2012). Eurocentrismo y modernidad: una mirada desde la filosofía latinoamericana y el pensamiento descolonial. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/737/73725513007.pdf>

Mendoza, T.R. (2015). En busca del equilibrio social y con la naturaleza: la intraculturalidad, camino hacia la interculturalidad. RedFeria. Recuperado de <http://www.redferia.org.bo/Notic-intracul.html>

Muñoz, J. G. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. REVISTA INTERNACIONAL DE TRABAJO SOCIAL Y BIENESTAR, 237-242.



- Olivera I. R., (2014). ¿Desarrollo o bien vivir? Repensando la función social de la Universidad Intercultural desde el cuestionamiento al efecto educativo. *Anthropologica*, 32(33) 179-207.
- Ospina H. F. S y Murcia N. P., (2012). Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010. Manizales, Colombia: Editorial Zapata.
- Osuna C. N., (2011). Perspectivas actuales de la educación intercultural en Bolivia. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- Piamonte M. C., y Palechor L. A. (2011). Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente colombiano. *Nómadas*, 34(201), 109-118.
- Piedrahita. C. E., Díaz, Vommaro (2012). Revista *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, Bogotá. (P. 25).
- Plaza, P. (2011) La revitalización de lenguas y culturas indígenas: causas y efectos. Tomado de: <http://dondelapalabra.proeibandes.org/pdf/2/PedroPlaza2.pdf>, p. 8
- Pozo, G. M. (2014). Lente de aproximación ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad: reflexiones para el caso mapuche. *Revista latinoamericana* 13(38), 205-223.



Quijano A. (2000). Colonialidad de Poder y Clasificación social. Journal of world-systems research, VI, 2, ISSN 1076-156x (P. 380).

Quintana A. & Montgomery. (2006). Metodología de Investigación científica cualitativa. Psicología: Tópicos de actualidad, 47-83.

Rectoría Universidad del Tolima (14 de diciembre de 2014). Piden al Gobierno plan de salvamento financiero para la Universidad del Tolima. El espectador. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/piden-al-gobierno-plan-de-salvamento-financiero-univers-articulo-604373>

Restrepo, E. (2004). Teorías contemporáneas de la etnicidad. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/hall-foucault-etnicidad.pdf>

Restrepo P., A. (2011). Justicia epistémica y epistemología intercultural: una propuesta a partir del SIIDAE, Chiapas. (Tesis de doctorado). Universidad del País Vasco.

Rivera A. S., (2014). Análisis del rezago en las instituciones de educación superior en el Estado de Veracruz: el caso de la Universidad veracruzana. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España

Rojas P, A. L., (2014). Aproximación crítica desde una perspectiva intercultural a otras formas de construir conocimiento. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.

Rozo, G. L. (Agosto de 2007). Saberes profanados: reflexiones en torno a la investigación social en el seno del diálogo intercultural. Revista educación y pedagogía, XIX (49), 151-169.



- Samanamud, J. Á., (2010). Fundamentos teóricos sobre descolonización: interculturalidad y educación intercultural. *Revista integra educativa*, 3 (1), 1-1.
- Sánchez, S. G. (2001). *Fundamentos para la investigación educativa presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Bogotá, Colombia: Magisterio
- Sandoval C.A, (1996). *Investigación Cualitativa*. Colombia. ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Santacruz Aguilar, M. & Castaño. *¿Qué nos dicen las Molas de Protección?* Universidad de Antioquia, Medellín.
- Santos B. de S. (2010). *Descolonizar el saber reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Santos B. de S. (2006, agosto). *Clacso*. Buenos Aires, Argentina. Biblioteca virtual clacso. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Sierra, Z. (2010). *Pedagogías desde la diversidad cultural: una invitación a la investigación colaborativa intercultural*. *Revista Perspectiva*, Volumen 28, página 158.
- Sinigüí R., S. Y. (2007). *¿Es posible ser indígena en la ciudad? sobre estudios indígenas y afrocolombianos*. Memoria personal. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (49), 200-214.
- Smith, L. T. (2008). *Decolonizing Methodologies Research and Indigenous Peoples*. London and New York, UK and USA: Zed Books Ltd University of Otago Press.



Soria, S. (2014). El «lado oscuro» del proyecto de interculturalidad-de colonialidad: notas críticas para una discusión. *Tabula rasa*, No 20, 41-64. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-20/03-Soria.pdf>

Strauss, A., y Corbin J. Bases de investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Torío S. L., García, O. P., Peña, J.V. C., Fernández, C. M. G. (2013). Crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la pedagogía social. Recuperado de <file:///C:/Users/Facultad%20Educacion/Downloads/Dialnet/LaCrisisSocialYEIEstadoDelBienestar-544351.pdf>

Universidad de Antioquia. (12-10-2015). Sistema de bibliotecas Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. <http://aplicacionesbiblioteca.UdeA.edu.co/webalerno/B.OPAC.htm>.

Universidad de Antioquia. (14-10-2015). Naturaleza jurídica. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

<http://www.UdeA.edu.co/wps/portal/UdeA/web/inicio/institucional/quienes-somos/contenido/asmenulateral/naturaleza-juridica/>

Universidad de Antioquia. (01/31/2014). Presentación del programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. <http://educacion.udea.edu.co/pedagogia/?q=node/32>



Valenzuela A. M., (2010). Propuesta de un modelo de formación para profesores universitarios, para atender a estudiantes indígenas. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.

Vargas M. d. L. G. (2015, enero-marzo, 2015). Reseña Gunther Dietz. Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica. Revista mexicana de sociología. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018825032015000100008&script=sci_arttext&tlng=pt

Velasco. H. y Díaz A. (2006). La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Madrid, España: Editorial Trotta.

Villarroel V., Guerrero D., Hernández V., Maldonado M., y Román D. (2014). Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. *Psicoperspectivas*, 13(1), 255.

Vivas S. H. ¿El pensamiento indígena en la universidad? *Agenda cultural Alma Mater*, No 175, (p. 10, 7).

Vivas S. H. (2012). *Nociones de investigación en la Universidad de Antioquia (1994-2012)*.

Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Revista Nómadas*, No 26, (P. 104-107).

Walsh K. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Recuperado de



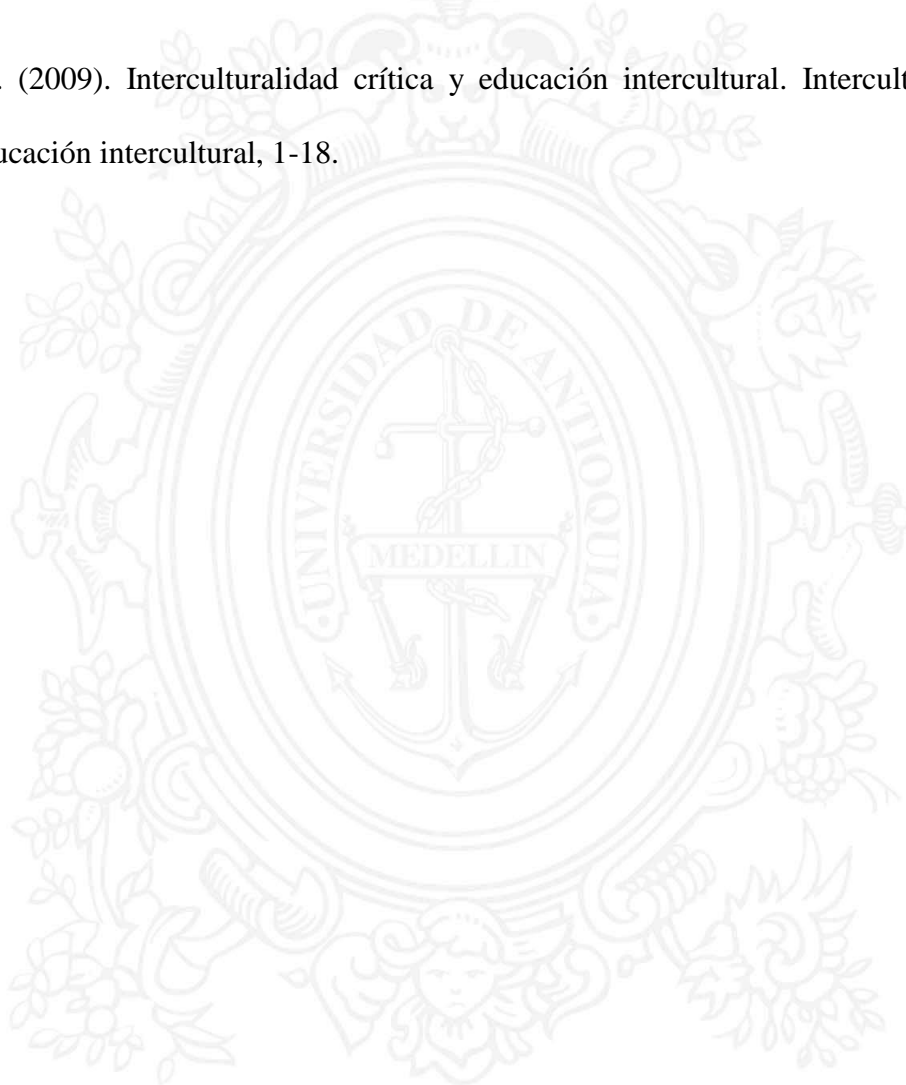
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

<http://www.iiicab.org.bo/Docs/MAESTRIA1/M1/unidad->

[4/InterculturalidadCr%EDticayEducaci%F3nIntercultural.pdf](#)

Walsh, K. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Interculturalidad y educación intercultural, 1-18.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

BIBLIOGRAFÍA

Ortega J. E., (2004). Pedagogía Social, realidades actuales y perspectivas de futuro. I congreso iberoamericano de pedagogía social XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Clase inaugural. Santiago de Chile.

Ortega J. E., (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela.

Ortega J. E., (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua...todas son educaciones formales. Revista de Educación. (338), 167-175.

Petrus A. R., (1997). Concepto de educación social. En Antonio Petrus (Ed.), Pedagogía Social (pp. 9-39). España: Ariel.

Sáez C. J. (...) La pedagogía social en España: sugerencias para la reflexión. Universidad de Murcia.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



ANEXOS

Anexo I. Estado del arte por ubicación geográfica.

1	¿Descubrir o intervenir? El conocimiento de la interculturalidad en la educación superior de Brasil y México: políticas y sujetos interculturales como objetos de reflexión y conocimiento	Lateinamerika Institut de la Universidad Libre de Berlín, Berlín, Alemania. Mario A. Martínez Cortés	2014	ALEMANIA
2	El «lado oscuro» del proyecto de interculturalidad-de colonialidad: notas críticas para una discusión The "Dark Side" of the Interculturality-Decoloniality Project —Some	Sofía Soria2 Universidad Nacional de Córdoba – CONICET, Argentina a.sofia.soria@gmail.com	2014	ARGENTINA



	<p>Critique Notes for a Discussion</p> <p>O «lado obscuro» do projeto de interculturalidade-decolonialidade: notas para uma discussão</p>			
3	<p>Tertiary Success for the Aboriginal Student: The Numerous Factors Impacting on the Dream</p>	<p>La Trobe University. Eltchelebi, Wadda</p>	1999	AUSTRALIA
4	<p>Fundamentos teóricos sobre descolonización, interculturalidad y educación intercultural</p> <p>Interculturalidad, educación y descolonización</p>	<p>Revista Integra Educativa versión On-line ISSN 1997-4043</p> <p>Rev. de Inv. Educ. v.3 n.1 La paz ene. 2010</p> <p>Jiovanny Samanamud Ávila</p> <p>Sociólogo-UMSA</p> <p>pisteumadialogal@gmail.com</p>	2010	BOLIVIA



5	Cartografías para el futuro Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural Coloniality, decolonization and interculturality. Notes from Intercultural Philosophy Colonialidade, descolonização e interculturalidade.	Polis (Santiago) versión On-line ISSN 0718-6568 Polis vol.13 no.38 Santiago ago. 2014 http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200016 Polis, Revista Latinoamericana, Volumen 13, N° 38, 2014, p. 347-368 Josef Estermann Universidad de Lucerna, Suiza. Email: josefestermann@hotmail.com	2014	CHILE



	Notas desde a Filosofía Intercultural			
6	Artículo LENTE DE APROXIMACIÓN ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche(1) How to decolonize knowledge? The problem of the concept of interculturality. Deliberations about the Mapuche case Como descolonizar	Polis (Santiago) versión On-line ISSN 0718-6568 Polis vol.13 no.38 Santiago ago. 2014 http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200010 Polis, Revista Latinoamericana, Volumen 13, N° 38, 2014, p. 205-223 Gabriel Pozo Menares Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Email: gpozo@ucsc.cl	2014	CHILE



	<p>o conhecimento? O problema do conceito de interculturalidade. Reflexões sobre o caso Mapuche</p>			
7	<p>Artículo de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación</p>	<p>Psicoperspectivas vol.13 no.1 Valparaíso ene. 2014 http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-255 Verónica Villarroel 1, Daniela Guerrero 1,Victoria Hernández 1,María Maldonado 1,Daniela Román 1 1Universidad de Valparaíso, Chile</p>	2014	CHILE



	superior* Analysis of the significance that university students from indigenous populations attach to their indictment into tertiary education			
8	Regiones Investigativas En Educación Y Pedagogía En Colombia: Construcción De Un Mapa De La Actividad Investigativa De Tesis De Maestrías	Universidad de Manizales, Universidad de Caldas, Universidad del Magdalena, Universidad Católica de Oriente, Universidad Santo Tomás, Universidad Francisco de Paula Santander, Universidad Santiago de Cali, Universidad de Antioquia. HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA y NAPOLEÓN MURCIA PEÑA	2000-2010”	COLOMBIA



	Y Doctorados En El Periodo.			
9	Artículo Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente Colombiano Interculturality: achievements and challenges in the formation process of indigenous teachers in the Colombian Southwest	Nómadas Print version ISSN 0121-7550 Nómadas no.34 Bogotá Jan./Jan. 201 Marcela Piamonte Cruz* y Libio Palechor Arévalo**	2011	COLOMBIA



10	<p>INVESTIGACIÓN</p> <p>Expresión de la interculturalidad en salud en un pueblo emberá-chamí de Colombia*.</p> <p>Intercultural expression in health seen in the ember'a-chami native people of Colombia</p>	<p>Rev Cubana Salud Pública vol.41 no.1 Ciudad de La Habana ene.-mar. 2015. Rev Cubana Salud Pública. 2015;41(1). MSc. Jaiberth Antonio Cardona-Arias,I Dr. Yennifer Rivera-Palomino,II MSc. Jaime Carmona-FonsecaII. I Grupo de investigación Salud y Sostenibilidad, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. II Grupo de investigación Salud y Comunidad "César Uribe Piedrahita", Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.</p>	2015	CUBA
11	<p>Desempeño profesional del profesorado de educación intercultural en escuelas situadas en contextos interétnicos, en el centro sur de Chile/TESIS DOCTORAL</p>	<p>Autores: Desiderio Catriquir Colipan</p> <p>Directores de la Tesis: Enrique Iglesia Verdegay, Teresa Durán Pérez</p> <p>Lectura: En la Universidad de Extremadura (España) en 2015</p> <p>Idioma: español</p> <p>Número de páginas: 561</p>	2015	ESPAÑA

1 2	<p>La canción de autor como instrumento comunicacional en un contexto educativo intercultural y multilingüe/TESIS DOCTORAL</p>	<p>Autores: Ángel Carrión Tavárez Directores de la Tesis: María Dolores Alonso-Cortés Fradejas, Jesús Arzamendi Sáez de Ibarra Lectura: En la Universidad de León (España) en 2014 Idioma: español Número de páginas: 468 Tribunal Calificador de la Tesis: María Teresa Llamazares Prieto (presid.), María Paz López-Peláez Casellas (secret.), Francisco Javier Ruiz Huici (voc.)</p>	(2014)	ESPAÑA
1 3	<p>Análisis del rezago en las instituciones de educación superior en el Estado de Veracruz. el caso de la Universidad Veracruzana</p>	<p>Autores: Angel Rivera Segovia Directores de la Tesis: José Cardona Andújar Lectura: En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) en 2014 Idioma: español</p>	2014	ESPAÑA



1 4	Atención pedagógica a la diversidad cultural en la educación inicial una visión en el contexto amazónico venezolano	Autores: Marlene C. Fermín González Directores de la Tesis: María Concepción Domínguez Garrido, Elizabeth del Valle Sosa Velásquez Lectura: En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) en 2014 Idioma: español	2014	ESPAÑA
1 5	Estudio comparativo sobre los métodos utilizados en educación intercultural en la población negra e indígena de Santa Marta y Palenque y la población de Malaga	Autores: Adiel Ruíz Cabezas Directores de la Tesis: Antonio María Medina Rivilla Lectura: En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) en 2013 Idioma: español	2013	ESPAÑA
1 6	Educación indígena en Iberoamérica: poder, dominación y colonialidad. Miradas desde la	Autores: Wilfredo Quispe Huayhua Directores de la Tesis: Juana Sánchez-Gey Venegas Lectura: En la Universidad Autónoma de	2012	ESPAÑA



	educación intercultural: (Caso Perú 2000-2010)	Madrid (España) en 2012 Idioma: español		
1 7	Perspectivas actuales de la educación intercultural en Bolivia	Autores: Carmen Osuna Nevado Directores de la Tesis: Margarita del Olmo Ruiz, Fernando Monge Martínez Lectura: En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) en 2011 Idioma: español	2011	ESPAÑA
1 8	Propuesta de un modelo de formación para profesores universitarios, para atender a estudiantes indígenas	Autores: Ana Valenzuela Mendivil Directores de la Tesis: Antonio María Medina Rivilla Lectura: En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) en 2010 Idioma: español Número de páginas: 561	2010	ESPAÑA



1	Artículos.	Revista mexicana de ciencias políticas y	2015	MÉXICO
9	Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México	sociales. versión impresa ISSN 0185-1918 Rev. mex. cienc. polít. soc vol.60 no.223 México ene./abr. 2015. David Lehmann		

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



20	<p>Reseñas</p> <p>Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica</p>	<p>Rev. Mex. Sociol vol.77 no.1 México ene./mar. 2015. Gunther Dietz. María de Lourdes Vargas Garduño. (México: Fondo de Cultura Económica, 2012), 279 pp. Facultad de Psicología Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.</p>	2012	MÉXICO
21	<p>Artículo</p> <p>En busca de la igualdad y el reconocimiento. La experiencia histórica de la educación intercultural en el Caribe colombiano / In search of equality and recognition. The</p>	<p>Celmira, Castro Suárez. memorias; (23); 180-206; 2014-05 SciELO Colombia Idioma: Español Autores: Celmira Castro Suárez Localización: Memorias: revista digital de historia y arqueología desde El Caribe, ISSN-e 1794-8886, N°. 23, 2014 Idioma: español Títulos paralelos:</p>	2014	MÉXICO



	historical experience of intercultural education in the Colombian Caribbean			
2	Artículo	Maya Lorena Pérez Ruiz	2014	MÉXICO
2	Sobre la hibridación y la interculturalidad en el postdesarrollo. Para un diálogo con Arturo Escobar	La autora es antropóloga e investigadora titular de la Dirección de Etnología y Antropología Social, del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Cultura representaciones soc vol.9 no.17		
	A dialog with Arturo Escobar. On hybridization and interculturality in post development	México sep. 2014		



2 3	¿Desarrollo o bien vivir? Repensando la función social de la Universidad Intercultural desde el cuestionamiento al efecto educativo ¿Development or 'bien vivir'? Rethinking the social role of the Intercultural University from the questioning of the Educational Effect	Anthropologica versión impresa ISSN 0254-9212 Anthropologica vol.32 no.33 Lima 2014 Inés Olivera Rodríguez Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: inesolivera@gmail.com	2014	MÉXICO
2 4	Cultural Globalization and Teacher Education: A Local Perspective	Stephenson, Maxine; Rio, Nane; Anderson, Helen; Millward, Pam	2008	NUEVA ZELANDA



2 5	Pensar más allá de la modernidad eurocéntrica en perspectiva decolonial	Universidad del Zulia Maraciabo-Venezuela. Johan Méndez Reyes y Lino Morán Beltrán	2014	VENEZUELA
2 6	Tesis de Maestría: A contraluz tejiendo. Aproximación crítica desde una perspectiva intercultural a otras formas de construir conocimiento.	Alba Lucía Rojas Pimiento-Universidad de Antioquia	2014	COLOMBIA- UNIVERSIDA D DE ANTIOQUIA
2 7	Tesis doctoral: significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la madre tierra	Abadio Green Stocel	2011	COLOMBIA- UNIVERSIDA D DE ANTIOQUIA
2 8	Tesis doctoral. Justicia epistémica y epistemología intercultural: una	Paula Andre Hoyos Restrepo	2011	COLOMBIA- UNIVERSIDA D DE ANTIOQUIA



	propuesta a partir del SIIDAE, Chiapas			
29	Tesis maestría. ¿Qué nos dicen las molas de protección?	Ruth Virginia Castaño Carvajal Milton Santacruz Aguilar	2012	COLOMBIA- UNIVERSIDA D DE ANTIOQUIA
30	Artículo. Nociones de investigación en la UDEA	Selnich Vivas Hurtado	2012	COLOMBIA- UNIVERSIDA D DE ANTIOQUIA
31	VOCES INDÍGENAS UNIVERSITARIAS COLCIENCIAS,. Situación del/la estudiante indígena universitario/a, necesidades y perspectivas. Un estudio en Antioquia y Chocó”	Colectivo de trabajo intercultural	2004	COLOMBIA- UNIVERSIDA D DE ANTIOQUIA- UPB



3	Edición No 49	Revista Educación y Pedagogía	2007	COLOMBIA-
2	Revista Educación y Pedagogía	ISSN 0121-7593		UNIVERSIDA
	Conocimiento e investigación: una perspectiva desde la educación intercultural.	Universidad de Antioquia - Facultad de Educación		D DE ANTIOQUIA

Anexo 2. Protocolo entrevistas.

Protocolo entrevista

José A. Escobar Zuluaga

Paradigma: Cualitativo

Enfoque: Fenomenológico-hermenéutico

Método: Etnográfico

Técnica de muestreo: muestreo en cadena o bola de nieve

Técnica de producción conjunta y registro de datos: entrevista

Tema:

Recorrer de nuevo el camino para comprender los procesos de transformación de la

Universidad de Antioquia con comunidades de diverso origen étnico:

el tránsito de lo monocultural hacia procesos interculturales

Pregunta de investigación

¿Cómo comprender los procesos de transformación de la universidad de Antioquia que permitan hacer el tránsito de una universidad monocultural a una universidad intercultural?

Objetivo general

Recorrer de nuevo el camino de los procesos de transformación de la universidad de Antioquia desde las voces de las comunidades de diverso origen étnico, que permitan hacer el tránsito de una universidad monocultural a una universidad intercultural.

Objetivos específicos

Aportar nuevos elementos que emergen desde las voces de los actores, para el entendimiento de los procesos de transformación de la universidad de Antioquia en el marco del tránsito de lo monocultural a los procesos interculturales

Caracterizar los elementos que configuran la monoculturalidad y la interculturalidad en la Udea.



Categorías fundamentales de mi investigación:

- a. Interculturalidad
- b. Monoculturalidad
- c. Transformación
- d. Educación universitaria

Primera entrevista		
Objetivo: Acercarme a la experiencia del participante en la Udea desde su rol de estudiante, profesor o directivo	Objetivo: Conocer su opinión sobre los conceptos de interculturalidad y monoculturalidad	Objetivo: Conocer los procesos formativos e investigativos en la Udea desde otras lógicas de pensamiento
Preguntas que mediaran la entrevista	Preguntas que mediaran la entrevista...	Preguntas que mediaran la entrevista...



<p>¿Cuáles son los momentos más valiosos en su experiencia en la Udea?</p>	<p>¿Qué significa para usted el concepto de monoculturalidad?</p>	<p>¿Cómo debería ser un proceso formativo intercultural en la Udea?</p>
<p>¿Cuáles son los momentos más críticos en su trasegar en la Udea?</p>	<p>¿Qué otro nombre podría darle a la monoculturalidad?</p>	<p>¿Cuál es un modelo de universidad intercultural que usted conoce y qué es digno de imitar?</p>
<p>¿De qué manera se ha transformado la universidad con la presencia de indígenas, afro y campesinos estudiantes, profesores y directivos académicos?</p>	<p>¿Qué significa para usted el concepto de interculturalidad?</p> <p>¿Qué otro nombre podría darle a la interculturalidad?</p>	<p>Según su opinión ¿cuáles son esas otras lógicas del entender y del conocer?</p>
<p>¿Cómo ha sido su participación en los</p>	<p>¿Qué significa para usted el concepto de diversidad epistémica?</p>	<p>¿Cuáles serían los saberes y métodos propios desde una educación universitaria intercultural?</p>



<p>procesos de resistencia en la Udea?</p> <p>¿Qué opinión le merecen los procesos de resistencia y afiliación de indígenas, afrocolombianos y campesinos en la Udea?</p> <p>¿Cómo ha sido la relación de la OIA con la Udea?</p> <p>¿Qué sucede en la actualidad?</p>	<p>¿Qué le hace falta a la Udea para que verdaderamente sea una universidad diversa?</p> <p>¿Qué le cambiaría?</p> <p>¿Qué le pondría?</p> <p>¿Cómo ve los discursos que circulan frente al concepto de interculturalidad en la Udea?</p> <p>¿Qué debería, pasar en esta universidad, en las discusiones que se tejen sobre este tema?</p>	<p>¿Qué opinión tiene usted sobre la manera en que se desarrollan los procesos formativos en la Udea</p> <p>¿Cuáles serían algunos ejemplos concretos de otras formas de entender y conocer en el proceso formativo en la Udea (investigación, evaluación) que potencien o limiten la diversidad epistémica?</p> <p>Cómo podría ser tenida en cuenta la lógica comunitaria de las comunidades ancestrales en la Udea?</p>
--	--	---



	<p>¿Qué podríamos hacer mejor?</p> <p>¿Qué preocupaciones le asaltan cuando tienes en frente a estudiantes indígenas, afro y campesinos?</p> <p>¿Es la LPMT un programa intercultural?</p> <p>¿Por qué no?</p> <p>¿Qué le hace falta?</p> <p>¿Por qué no hay población raizal ni campesinos?</p> <p>¿Le tiene miedo la Udea a una educación universitaria intercultural?</p>	<p>¿Cómo sería para usted la construcción de una verdadera Udea intercultural?</p> <p>¿Cuál cree usted que es la diferencia más marcada entre el conocimiento (occidente) y el lenguaje pensamiento y cultura ancestral?</p> <p>Como podrían ponerse en diálogo los métodos propios indígenas y los métodos occidentales en la Udea</p>
--	--	---



		<p>¿Es posible ser indígena, afrocolombiano y campesino en la Udea?</p> <p>¿Desde la manera como usted se ha venido construyendo como sujeto le ha dado una mirada diferente a la cultura occidental? A partir de lo anterior, ¿Usted cómo se define como sujeto?</p>
--	--	---

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3