

TOMO 3

TENDENCIAS EN LOS ESTUDIOS SOBRE DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN



Facultad de Educación
Universidad de Antioquia

Alexandra Agudelo López y Mónica Londoño Martínez
(Coordinadoras)

Proyecto
Investigación Conmemorativa 70 Años

**Estados del Arte de la Investigación en la Facultad de
Educación de la Universidad de Antioquia.**
Una revisión desde los grupos de Investigación

Formulación de la investigación y compilación de la obra
Alexandra Agudelo López
*Jefa del Centro de Investigaciones educativas y pedagógicas
(CIEP) (2022 – 2024)*

Formación y acompañamiento metodológico
Mónica Londoño Martínez
Docente Universidad de Antioquia

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP)
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia
Medellín
2024

Agudelo López, Alexandra; Londoño Martínez, Mónica. Compiladoras. Tendencias en los Estudios sobre Diversidad, Interculturalidad e Inclusión / Compiladoras Alexandra Agudelo López –Mónica Londoño Martínez - 1 edición– Medellín: UdeA. 2025 - 190 páginas. ISBN: 978-628-7762-90-9 (versión impresa) ISBN: 978-628-7762-91-6 (versión digital) 1. Investigación en educación 2. Estados del arte 3. Interculturalidad 4. Diversidad.

- © Varios autores
- © Facultad de Educación, Universidad de Antioquia
- © Fondo de publicaciones Facultad de Educación

Colección Educativa Aula Abierta - Investigaciones en Educación
Colección Investigaciones en Educación

Tendencias en los Estudios sobre Diversidad, Interculturalidad e Inclusión.

ISBN: 978-628-7762-90-9 (versión impresa)

ISBN: 978-628-7762-91-6 (versión digital)

Primera edición, 2025.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP - Universidad de Antioquia

Universidad de Antioquia

John Jairo Arboleda Céspedes -Rector

Bibiana María Cuervo Montoya - Decana Facultad de Educación Dayro León

Quintero López - Vicedecano

Oscar Emilio Marín Garcés- Jefe Departamento Pedagogía

Ricardo Palacio Hernández- Jefe Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas

Ángel Enrique Romero Chacón - Jefe Departamento Educación Avanzada

Lorena María Rodríguez Rave - Jefa Departamento Educación Infantil

Astrid Eliana Cuartas Cuartas -Jefe Departamento Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Edgar Ocampo Ruiz - Jefe Departamento de Extensión y Educación a Distancia

Dirección Editorial:

Fondo de publicaciones Facultad de Educación, 2025.

ciepeducacion@udea.edu.co

<https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/investigacion/publicaciones>

Teléfono: 2195706

Dirección: calle 67 No. 53 - 108 Bloque 9 Oficina 120

Tomo III

Tendencias en estudios sobre diversidad, interculturalidad e inclusión

Alexandra Agudelo López y Mónica Londoño Martínez
(coordinadoras)

Contenido

Presentación de la obra	11
Introducción	15
 Capítulo 1: Diverser: grupo de investigación en pedagogía y diversidad cultural	19
Introducción	19
Presentación del grupo de investigación	20
Descripción metodológica	22
Hallazgos, interpretaciones y discusiones	24
<i>Tendencias categoriales</i>	26
<i>Tendencias conceptuales</i>	28
<i>Tendencias temáticas</i>	33
<i>Tendencias epistemológicas</i>	36
<i>Tendencias metodológicas</i>	37
Aportes al campo de la educación	39
<i>Aportes pedagógicos, didácticos y curriculares</i>	39
<i>Aporte al campo de la formación</i>	43
<i>Aporte al campo de la investigación</i>	46
Vacios y posibilidades investigativas futuras	47
Conclusiones	48
Referencias	48
 Capítulo 2: Kuumba: educar-nos desde la africanidad que nos habita	53
Introducción	54
Presentación del grupo de investigación	54
<i>Antecedentes</i>	54
<i>Inicio</i>	55
<i>Objetivos</i>	58
<i>Líneas de investigación</i>	59
<i>Perfiles de integrantes</i>	60
Descripción metodológica	62
<i>Sankofando. Vemoj pa'trás... porque vamoj pa'lante</i>	62
Hallazgos, interpretaciones y discusiones	65
<i>Tendencias categoriales y conceptuales</i>	65

<i>Tendencias temáticas</i>	70
<i>Tendencias epistemológicas</i>	73
<i>Tendencias metodológicas</i>	78
<i>Tendencias teóricas</i>	82
Aportes al campo de la educación	85
<i>Aportes pedagógicos</i>	85
<i>Aportes didácticos</i>	86
<i>Aportes curriculares</i>	90
<i>Aportes al campo de la formación</i>	94
<i>Aportes al campo de la evaluación</i>	97
<i>Aportes al campo de la investigación</i>	100
Vacíos y posibilidades investigativas futuras	107
Conclusiones	108
Referencias	113
 Capítulo 3: Educación, diversidad e inclusión—edi:	
Los caminos recorridos	118
Introducción	118
Presentación del grupo de investigación	119
Descripción metodológica	121
Hallazgos, interpretaciones y discusiones	123
<i>Tendencias conceptuales</i>	123
<i>Tendencias categoriales</i>	129
<i>Tendencias metodológicas</i>	139
<i>Tendencias teóricas</i>	141
Aportes al campo de la educación	143
<i>Aportes pedagógicos</i>	143
<i>Aportes didácticos</i>	144
<i>Aportes curriculares</i>	145
<i>Aporte al campo de la formación</i>	147
<i>Aportes al campo de la investigación</i>	150
Referencias	151
 Capítulo 4	155
Grupo unipluriversidad: no una historia, sino muchas historias	155
Introducción	155
Descripción metodológica	156

El grupo como punto de partida. ¿Qué es un grupo?	158
Hallazgos	160
<i>La fundación del grupo Unipluriversidad</i>	161
<i>Las huellas del grupo</i>	164
<i>Las huellas temáticas</i>	167
Las huellas o marcos de referencia de grupo	170
<i>Las huellas metodológicas</i>	172
Conclusiones	173
Referencias	175
 Conclusiones	 177
Tendencias en los estudios sobre diversidad, interculturalidad e inclusión	178
<i>Interculturalidad crítica y enfoque decolonial</i>	178
<i>Reconocimiento de las identidades diversas y lucha por la autodeterminación</i>	179
<i>Investigación participativa y diálogo de saberes</i>	180
<i>Ética de la investigación orientada a la justicia social</i>	181
<i>Inclusión como principio transversal</i>	182
Rutas posibles para nuevas investigaciones	184

Presentación de la obra

Alexandra Agudelo López¹

La investigación conmemorativa que se realiza en el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP a raíz de la celebración de los setenta años de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se concentra en realizar un análisis exhaustivo de la producción académica de los veintidós grupos de investigación que componen la Facultad², con el objetivo de consolidar, visibilizar y evaluar sus contribuciones al campo de la educación y la pedagogía en Colombia y América Latina. Este proyecto se plantea como un ejercicio de reflexión y sistematización del legado académico de la Facultad, buscando identificar las principales tendencias investigativas, los vacíos en la producción de conocimiento y las oportunidades futuras para fortalecer las líneas de investigación y la colaboración interdisciplinaria.

El problema que da origen a la presente investigación se relaciona con la necesidad de sistematizar y consolidar el vasto corpus de conocimiento generado por los grupos de investigación de la Facultad, ya que, a lo largo de sus siete décadas de existencia, la Facultad ha contribuido significativamente al avance del pensamiento pedagógico y a la formación de investigadores y docentes, sin que la diversidad y el volumen de la producción hayan sido organizados ni analizados de manera conjunta. Este estado del arte no solo pretende ser un ejercicio conmemorativo, sino que también responde a la necesidad de evaluar el impacto de las investigaciones en la sociedad, especialmente en términos de apropiación social y divulgación científica, y proyectar las futuras investigaciones en línea con los desafíos educativos contemporáneos.

El objetivo general de esta investigación es analizar las tendencias en la producción académica e investigativa de los grupos de investigación de

1. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, jefa del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP de la Facultad de Educación (2022-2024), integrante del Grupo FORMAPH. alexandra.agudelo2@udea.edu.co

2. En el proyecto participaron dieciséis de los veintidós grupos de investigación de la Facultad de Educación.

la Facultad, comprendiendo su contribución al avance del conocimiento educativo y su impacto social en Colombia y en otras latitudes. Como objetivos específicos se destacan el interés de reconstruir las trayectorias investigativas, la identificación de las principales actividades desarrolladas por los grupos, y la consolidación de un archivo sistemático que facilite la visibilización de sus aportes.

Respecto a los **referentes teóricos**, la investigación se fundamenta en dos enfoques metodológicos centrales: el **estado del arte** y la **revisión sistemática de literatura**, siendo el estado del arte, en tanto revisión crítica, la opción más destacada, ya que permite sintetizar y contextualizar el conocimiento existente en un campo específico, identificando vacíos y nuevas oportunidades de investigación. Según Fink (2019), este tipo de revisión es clave para estructurar el marco teórico de una investigación, pues organiza los conceptos y teorías más relevantes. Por otro lado, la revisión sistemática, tal como la definen Grant y Booth (2009), sigue una metodología rigurosa para minimizar el sesgo en la selección de estudios, evaluando de manera crítica las contribuciones realizadas en el campo educativo.

En lo relacionado con el diseño metodológico, la investigación se apoya en una perspectiva hermenéutica para el análisis de documentos. Y es que la investigación documental, complementada con el enfoque hermenéutico, permite interpretar los textos no solo desde su contenido explícito, sino también desentrañando los significados implícitos y el contexto cultural en el que fueron producidos (Gadamer, 1998). Este enfoque facilita una comprensión más profunda de los fenómenos educativos, especialmente en relación con las trayectorias históricas de los grupos de investigación y su impacto en la sociedad.

Con el fin de garantizar el rigor y la unicidad metodológica de la investigación, se decidió emplear el software ATLAS.ti para la recolección, la organización y el análisis de datos cualitativos, reduciendo el riesgo de dispersión durante el proceso. Este software permitió codificar los documentos, identificar patrones y construir redes conceptuales que ayudan a visualizar las relaciones entre los datos analizados (Frieze, 2019). La combinación de herramientas tecnológicas como ATLAS.ti con la perspectiva hermenéutica aseguró un análisis profundo, sistemático y transparente del material documental por parte de los y las investigadoras, incrementando la rigurosidad en esta investigación y la posibilidad de replicar el ejercicio en versiones futuras.

En términos de estructura, los resultados de la investigación fueron organizados en cinco tomos. El **Tomo I: *Trayectorias de la investigación en la Facultad de Educación en sus 70 años: un proyecto colectivo para la construcción de estados del arte*** contiene la investigación completa que sustenta la serie: un estudio sobre la investigación en educación en Colombia entre los años 2000 y 2022 que, a modo de revisión de literatura encuadra en el contexto nacional el propósito de la presente investigación. También contiene una sociobiocronología que, ilustra desde el lente de uno de los maestros de la Facultad, la vocación educativa y psicopedagógica para investigar los procesos de aprendizaje-enseñanza. Este tomo es prologado por el decano de la Facultad, quien plantea en términos de presente y futuro, el valor de esta obra.

El **Tomo II: *Tendencias en estudios sobre la pedagogía, la formación y la infancia*** presenta los trabajos de cuatro grupos de investigación: Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica – FORMAPH, Grupo de Estudios en Pedagogía, Infancia y Desarrollo Humano – GEPIDH y Didáctica de la Educación Superior – DIDES. Estos grupos comparten como sello distintivo la investigación en torno a la pedagogía, la formación y la infancia. El Tomo se cierra con conclusiones generales sobre esta tendencia.

El **Tomo III: *Tendencias en los estudios sobre diversidad, interculturalidad e inclusión***, se organiza a partir de los trabajos de los siguientes grupos de investigación: DIVERSER – Pedagogía y Diversidad Cultural, Grupo de Investigación de las Africanías Gente de Uno Bantú – GIAGU BANTÚ, Educación, Diversidad e Inclusión – EDI y Unipluriversidad, cuyos trabajos alimentan interesantes debates sobre las categorías en mención. El Tomo se cierra con conclusiones generales sobre esta tendencia.

El **Tomo IV: *Tendencias en estudios interdisciplinarios sobre las ciencias*** contiene los trabajos de los siguientes grupos: grupo de investigación interdisciplinario del Bajo Cauca y del Sur de Córdoba – GIBACC, COMPRENDER – Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana, INNOVACIENCIA y Perspectivas de investigación en Educación en Ciencias – PiEnCias. Se trata de un conjunto de trabajos diversos e interesantes que reflejan un amplio espectro de las investigaciones y los aportes de la Facultad al debate sobre las ciencias. El Tomo se cierra con conclusiones generales sobre esta tendencia.

Finalmente, el **Tomo V: *Tendencias en estudios sobre el lenguaje y las matemáticas*** presenta los capítulos producidos por los grupos de investigación Educación, Lenguaje y Cognición, Somos Palabra: formación y contextos, MATHEMA – Formación e Investigación en Educación Matemática y Matemática, Educación y Sociedad – MES. Estos trabajos se enfocan en dos campos específicos de la tradición académica e investigativa de la Facultad, el lenguaje y las matemáticas, por lo cual sus hallazgos comparten mucho del sentido histórico de la formación de maestras y maestros. Al igual que los demás, este tomo cierra con las conclusiones específicas de esta tendencia.

A manera de conclusión, puede decirse que este proyecto de investigación busca no solo consolidar y visibilizar el legado académico de la Facultad de Educación, sino también ofrecer una base sólida que permita orientar las futuras líneas de investigación, fomentar la colaboración interdisciplinaria y asegurar que las investigaciones de la Facultad respondan a los desafíos educativos del mundo contemporáneo.

Introducción

Alexandra Agudelo López³
Mónica Londoño Martínez⁴

El presente volumen, titulado *Tendencias en estudios sobre diversidad, interculturalidad e inclusión*, constituye el tercer tomo de la serie de investigación conmemorativa de los setenta años de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y es el resultado de una profunda revisión y análisis de los estados del arte en la investigación educativa y pedagógica desarrollada por diversos grupos académicos de la facultad. De manera intencionada, agrupa los avances de cuatro grupos de investigación de la Facultad cuyo denominador común son los estudios sobre la relación entre diversidad, interculturalidad e inclusión. Esta obra ofrece una visión comprensiva de las principales líneas de investigación que han definido el pensamiento y la práctica pedagógica de la Facultad en las últimas décadas.

En términos de estructura, este tomo contiene cuatro capítulos, cada uno dedicado a un grupo de investigación que ha consolidado su trabajo en formación, investigación y extensión alrededor de categorías como la diversidad, la interculturalidad y la inclusión. Cada grupo ha trabajado desde vértices, apuestas académicas, éticas y estéticas diferenciadas, por lo que las y los lectores encontrarán matices muy interesantes en los diferentes estados del arte que reflejan el posicionamiento político y las luchas en las que están insertos los y las investigadoras que componen los respectivos grupos.

El primer capítulo, de la autoría de Cristina Buitrago Bedoya y Liliana María Rendón González, tiene como objeto el **grupo de investigación en pedagogía y diversidad cultural – DIVERSER** y explora el trabajo realizado por un número importante de investigadoras e investigadores de la Facultad a lo largo de sus diez años de trayectoria. El enfoque de

3. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, jefa del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP de la Facultad de Educación (2022-2024), integrante del grupo FORMAPH. alexandra.agudelo2@udea.edu.co

4. Magíster en Género, Sociedad y Políticas, docente de la Universidad de Antioquia. monica.londono@udea.edu.co

este grupo es eminentemente intercultural y se destaca por cuestionar las epistemes hegemónicas y promover formas alternativas de conocimiento. Las y los investigadores del grupo analizan las representaciones culturales y políticas en contextos educativos, con especial énfasis en la pedagogía, la diversidad cultural y la formación de maestros. Este ejercicio de estado del arte presenta además los aportes pedagógicos que el grupo ha logrado en áreas como la didáctica y el currículo, marcando un enfoque crítico y transformador.

Respecto al Grupo DIVERSER y al trabajo que presentan, hay que señalar que se ha consolidado como pionero en la incorporación de una perspectiva intercultural crítica en la educación, siendo su principal aporte la generación de espacios de debate donde la diversidad no solo es reconocida, sino que se convierte en una herramienta de transformación pedagógica. Esto se refleja en su énfasis en la formación de maestros y maestras desde una perspectiva intercultural, considerando las diferencias culturales, étnicas y de género como pilares en la enseñanza.

Además, como las autoras lo plantean, DIVERSER ha trabajado en promover competencias interculturales en los docentes, fomentando la capacidad de reconocer, respetar y valorar las diferencias culturales y de género, y contribuyendo de este modo a la lucha por la igualdad de derechos y oportunidades para todos los estudiantes.

El segundo capítulo es elaborado por Ángela Emilia Mena Lozano, Ana Rosa Herrera Campillo, Edith Yamile González Patiño, Isabel Cristina Romaña Salcedo, Víctor Andrés Serna Córdoba y Diana Marcela Loaiza Ruíz. Titulado «Kuumba: educar-nos desde la africanidad que nos habita», se dedica al **Grupo de Investigación de las Africanías Gente de Uno Bantú – GIAGU BANTÚ**, cuyo trabajo se centra en la interculturalidad desde la perspectiva de las comunidades afrodescendientes y la inclusión de sus saberes en la educación. El estado del arte refleja cómo se abordan las dinámicas de poder y las relaciones coloniales que han afectado históricamente a estas comunidades, y se presentan propuestas educativas orientadas hacia el reconocimiento y la autodeterminación de los pueblos afrocolombianos. El grupo plantea que las acciones afirmativas son esenciales para crear espacios educativos más equitativos.

Con base en las reflexiones presentadas en el capítulo, hay que señalar, desde la perspectiva de los derechos, que este grupo ha sido actor fundamental en la lucha por los derechos de las comunidades afros-

endientes en Colombia, promoviendo activamente la idea de que el reconocimiento de los derechos étnicos en la educación no debe limitarse a un simple acto simbólico, sino que debe ser parte integral de las políticas educativas nacionales. El grupo GIAGU BANTÚ ha trabajado para que las acciones afirmativas, como el acceso diferenciado a la educación superior, sean verdaderamente efectivas y se acompañen de políticas que aseguren la permanencia y el éxito académico de los estudiantes afrodescendientes.

Asimismo, el grupo ha defendido la necesidad de una política educativa que respete los derechos culturales y que promueva la autodeterminación de los pueblos afrocolombianos, reconociendo sus contribuciones a la historia y la cultura del país. Sus investigaciones también han resaltado cómo las dinámicas coloniales y racistas siguen afectando la vida cotidiana de estas comunidades, y cómo el sistema educativo puede ser una herramienta clave para dismantelar estas estructuras de poder.

El tercer capítulo, referido al **grupo de investigación Educación, Diversidad e Inclusión – EDI** y producido por Sara Lizeth Lopera Castañeda, Luanda Rejane Soares Sito y Margarita María Arroyave Palacio, se centra en la complejidad de la inclusión en el ámbito educativo. Estas autoras analizan el concepto de inclusión en relación con las diferencias culturales, étnicas y de género, proponiendo modelos educativos que favorezcan la equidad y la diversidad. Se destacan estudios sobre las intersecciones entre discapacidad, género y etnicidad, y cómo estas dimensiones configuran nuevas formas de exclusión y oportunidades dentro del sistema educativo.

Como en el caso de los dos capítulos anteriores, el grupo EDI ha hecho una contribución significativa a la lucha por los derechos en la educación, especialmente en el ámbito de los derechos de las personas con discapacidad y otros grupos vulnerables. Han abogado por el derecho a una educación inclusiva, tal como lo establece la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y han trabajado para que este derecho sea una realidad en el contexto colombiano.

Como enfatizan las autoras, este grupo ha puesto de relieve la importancia de reconocer y combatir las formas de discriminación interseccional que afectan a las personas en función de su identidad de género, etnicidad y capacidad, mostrando que la verdadera inclusión solo puede lograrse si se abordan de manera simultánea y articulada a todas las formas de desigualdad y exclusión. Esto no solo implica cambios en las

políticas educativas, sino también una transformación profunda de las actitudes y prácticas de los educadores y de las instituciones educativas en su conjunto.

El cuarto capítulo, elaborado por el profesor Félix Rafael Berrouet Marimón, documenta la evolución y las características del **Grupo de Investigación Unipluriversidad – GIU** durante su trayectoria desde 2012 hasta 2024 y realizando un análisis documental de publicaciones académicas y tesis de maestría en la línea de Pedagogía social. Durante este análisis, se exploran temas, metodologías y marcos de referencia que han definido el trabajo del grupo mediante el uso de la metáfora de las «huellas», la cual sirve para rastrear el impacto del GIU, siguiendo su origen y desarrollo a través de alianzas estratégicas y producciones académicas que se reflejan en la plataforma de MinCiencias.

Como señala el autor, este grupo tiene sus raíces en el proyecto «Cómo Hacemos lo que Hacemos en Educación Superior» (CHHES), el cual evolucionó hasta convertirse en el Grupo de Investigación Unipluriversidad gracias a su fusión con otros grupos y su enfoque en una visión transdisciplinaria. Sus líneas de investigación incluyen Pedagogía social, Educación superior y desarrollo regional, así como Educación rural y ruralidades, las cuales han sido moldeadas por el trabajo con comunidades en diversas regiones de Antioquia. Estas líneas permiten abordar problemas educativos desde una perspectiva crítica y diversa, buscando articular la teoría con las necesidades del contexto.

El capítulo resalta que Unipluriversidad se distingue por emplear metodologías cualitativas como estudios de caso, etnografías y narrativas biográficas, que enfatizan la importancia del conocimiento situado y la diversidad de saberes. A través de una estructura colaborativa y reflexiva, el grupo ha promovido el pensamiento crítico y la inclusión, orientando su trabajo hacia la transformación social y educativa. Su producción académica refleja un compromiso con temas como la educación para la paz, la inclusión de comunidades rurales y la formación crítica de docentes, consolidándose como un referente en la investigación educativa en Colombia.

El tomo III presenta, a manera de conclusión, las tendencias en las investigaciones sobre *diversidad, interculturalidad e inclusión* que han desarrollado estos grupos de investigación y que representan el esfuerzo de un número importante de investigadores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia por situar el reconocimiento, los

derechos y la autodeterminación en un lugar central de la formación y la cultura política. De este modo, el volumen constituye una contribución significativa al campo de la pedagogía intercultural y la inclusión, y ofrece herramientas teóricas y metodológicas útiles tanto para investigadores como para docentes comprometidos con una educación transformadora y equitativa.

Capítulo 1

Diverser: grupo de investigación en pedagogía y diversidad cultural⁵

Cristina Buitrago Bedoya⁶
Liliana María Rendón González⁷

Introducción

En este capítulo se recoge parte de la trayectoria del grupo de investigación DIVERSER en los últimos diez años. La construcción de conocimientos, prácticas o experiencias ha sido colectiva y en ella han participado personas pertenecientes a diferentes contextos, entidades e instituciones que han enriquecido las miradas que el grupo ha venido abordando y proponiendo en los escenarios donde interactúa.

Rojas (2014), una de las investigadoras fundadoras del grupo, explica en su investigación de maestría que en DIVERSER la producción de conocimiento se da a partir de una relación permanente entre sujetos, conocimientos o epistemes y realidades, y que, por tanto, quien investiga es un sujeto con historia y adscripciones culturales y políticas. En este sentido, el trabajo del grupo se ha ocupado de la reflexión sobre representaciones hegemónicas del conocimiento y ha cuestionado dichas epistemes aceptando que existen otras diferentes a las hegemónicas, por lo cual vemos la realidad desde una perspectiva intercultural, «ya no como concepto, sino como vida, en la cual identificamos niveles de aproximación y de transformación» (p. 44).

En concordancia con lo anterior, en este capítulo se abordan las principales tendencias categoriales, conceptuales, temáticas, epistemológicas

5. El presente capítulo hace parte de la investigación Estados del arte de la investigación en la Facultad de Educación, desarrollada entre 2023 y 2024 desde el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP e inscrita en el SIIU de la Universidad de Antioquia.

6. Licenciada en Ciencias Sociales, magíster en Educación y Desarrollo humano, investigadora del grupo DIVERSER. cristina.buitrago@udea.edu.co.

7. Licenciada en Educación Especial, magíster en Educación, investigadora del grupo DIVERSER. liliana.rendon@udea.edu.co

y metodológicas de la producción académica e investigativa de DIVER-SER, cuyos ejes centrales son una mirada crítica y un enfoque intercultural, como se apreciará a lo largo de este texto. También planteamos algunos de los aportes que hemos hecho como grupo, sobre todo en términos pedagógicos, pues, gracias a nuestra perspectiva, no es difícil ver los aportes didácticos o curriculares por separado, sino que hay un tejido alrededor de nuestras apuestas pedagógicas y formativas.

Para introducir el presente capítulo, queremos aclarar que si bien su autoría remite a un par de nombres, esto se debe a que fueron Cristina Buitrago B. y Liliana María Rendón G. quienes establecieron la relación con el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP de la Facultad de Educación y siguieron sus indicaciones para la construcción del texto. Sin embargo, recoger un fragmento de la historia de DIVER-SER es un asunto de trabajo colectivo o, como lo diría Corona (2012), de una «autoría entre voces», pues cada investigador, investigadora, estudiante de pregrado o de maestría que llevó a cabo su trabajo en el marco del grupo ha ido consolidando su perspectiva también a partir de lo que ha sido la historia de DIVER-SER, sus discusiones y apuestas. Por tanto, es difícil determinar autorías individuales, sino que se trata de construcciones conceptuales y metodológicas que se han ido consolidando de manera colectiva.

Presentación del grupo de investigación⁸

Con el fin de avanzar hacia un mayor conocimiento de la complejidad y diversidad de los contextos socioculturales en los que crecen nuestros niños, niñas y jóvenes, y de explorar propuestas formativas más democráticas y equitativas en la escuela, la familia y la comunidad, se conformó en el año 1999 el grupo de investigación DIVER-SER. Inicialmente fue liderado por la profesora Zayda Sierra, con uno de los primeros semilleros de investigación que hubo en la Universidad de Antioquia.

A partir de ese momento se fue conformando un grupo interdisciplinario en la Facultad de Educación de la Universidad, que, a través de la do-

8. El contenido de este apartado de la presentación del grupo DIVER-SER es tomado de construcciones colectivas que quedaron plasmadas en documentos internos —como el generado en el 2019 a propósito de la celebración de los veinte años del grupo, lo escrito para el micrositio de DIVER-SER en la página web de la Universidad y la investigación de maestría de Rojas (2014)—, así como de la historia oral dentro del mismo grupo.

ciencia, la investigación y la extensión, construye conocimiento pedagógico y social con personas y comunidades de diversos grupos étnicos y diferentes contextos socioculturales. Esto lo hace desde una perspectiva crítica, creativa e intercultural con el fin de aportar a las reflexiones de los campos pedagógico y cultural y a la configuración de alternativas educativas.

Nuestras inquietudes por el reconocimiento de la diversidad cultural han planteado la necesidad de cuestionar la creencia de considerar la educación como un elemento «clave para el desarrollo» sin preguntarse cuál es el concepto de desarrollo que se aborda, así como la necesidad de profundizar en el significado de diversos sistemas simbólicos, incluso aquellos alejados de narrativas dominantes eurocéntricas.

El grupo ha manifestado que sus propósitos son los siguientes: ampliar el marco comprensivo de pedagogías, epistemes y políticas a partir de la interacción y el estudio de la cultura en relación con la educación, la salud, el arte, los sistemas simbólicos, el género, las violencias y la formación de maestros y maestras; realizar investigación propia e intercultural con personas y grupos de comunidades étnicas, campesinas, mestizas, urbanas, migrantes o de adscripción sexual y religiosa diversa, entre otros.

Durante estos años, hemos logrado consolidar un grupo de investigación que se ha dedicado a la reflexión y la conversación sobre la pedagogía y la diversidad cultural a través de espacios como los semilleros de investigación, dos líneas de investigación en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia —Pedagogía y diversidad cultural, y Democracia y convivencia escolar—, el acompañamiento a la línea de investigación en Estudios interculturales del Doctorado en Educación de la misma universidad, así como los proyectos, las asesorías y los grupos de estudio, entre otros. En articulación con diferentes organizaciones, también se apostó a la construcción de un programa de pregrado que reflexionara sobre la educación indígena y la educación propia, de tal modo que, desde su estructuración, el grupo ha acompañado también a la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

Aunque en la actualidad el grupo se ha focalizado en tres líneas de investigación —(i) Educación y género, (ii) Pedagogía de la madre tierra, y (iii) Formación de maestras, maestros, pedagogía y diversidad cultural—, desde su creación han sido varias líneas las que han materializado el trabajo de grupo. Estas no han desaparecido del todo y se configuran hoy como aspectos epistemológicos, conceptuales o temáticos que acompañan nuestros intereses investigativos y académicos, entre los cuales se cuentan:

- Estudios Interculturales
- Estudios sobre creatividad y excepcionalidad
- Formación en cultura investigativa
- Género y educación
- Juego, arte y educación
- Pedagogía, diversidad cultural y formación de maestros y maestras
- Pedagogía, sistemas simbólicos y diversidad cultural
- Culturas escolares y violencia escolar o *bullying*
- Procesos de migración

Según Rojas (2014), la historia del grupo ha sido la de las personas que lo han conformado, entre quienes se han contado «sujetos con diverso origen cultural, territorial y de formación disciplinar, [lo cual] permite comprender un nivel del sentido de los proyectos que realizamos todos atravesados por lo interdisciplinar» (p. 15). De este modo, de DIVERSER hacen y han hecho parte sujetos con diversidad de perfil académico, profesional, comunitario o social, y hasta ahora el grupo ha contado con el liderazgo de diferentes personas además de su fundadora, como son Hilda Mar Rodríguez Gómez, Luis Fernando Estrada Escobar, Alba Lucía Rojas Pimienta, Natalia Duque Cardona, Juan Camilo Estrada Chautta y Abadio Green Stocel.

Descripción metodológica

La elaboración de este capítulo se hizo en varios momentos, acompañados desde el CIEP, que obró como asesor frente al proceso de investigación. El primer momento estuvo relacionado con la recopilación de todo el material que se había producido en los últimos diez años en el grupo. Esta recopilación se hizo implementando varias estrategias: se solicitó a los y las integrantes que enviaran a una carpeta los documentos que hubiesen producido en el periodo de tiempo estipulado; se rastrearon las publicaciones que estaban inscritas en el GrupLac⁹ de Colciencias; se hizo un rastreo en el sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia de las investigaciones de maestría y tesis de doctorado que se han

9. Véase GrupLAC de DIVERSER en este enlace:

<https://scienti.minciencias.gov.co/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000008134>

producido en los últimos diez años. Esta última acción fue dispendiosa, pues la producción más prolífica del grupo corresponde precisamente a las investigaciones de maestría, que supera las noventa en el período propuesto. Por esta razón, se decidió revisar las de 2020 a 2023.

En un segundo momento el material fue analizado con ayuda del software ATLAS.ti, de acuerdo con los criterios señalados desde el CIEP, siendo este el material seleccionado: 8 artículos, 9 capítulos de libro, 3 informes de investigación, 2 documentos de otras publicaciones divulgativas, 6 artículos de difusión y 14 investigaciones de maestría. En total se analizaron 42 documentos, los cuales fueron clasificados, revisados y codificados.

Tipo de documento	Documentos
Artículos publicados	Art_2013_Echeverri y Rodríguez_Equipo docente_ formación Art_2016_Estrada y Castro_Imaginario sociales de género en interseccionalidad Art_2017_Duque_La red de bibliotecas rurales Art_2018_Villada y Estrada_Aportes para pensar la cátedra de paz Art_2019_Domicó_Guardianas de la sabiduría Art_2020_Rosique_Domicó y otros_Todos en el mismo pensamiento Art_2021_Vásquez_Enseñar inglés desde una pedagogía planetaria Art_2023_Vásquez_La formación de profesores_as de inglés como intelectuales
Capítulos de libros publicados	Cap_Lib_2016_Cartagena y Domicó_Tejiendo saberes Cap_Lib_2016_Castro_Educación sindical Cap_Lib_2017_Duque y Rodríguez_La biblioteca escolar ausente en el PEI Cap_Lib_2017_Duque y Rodríguez_Qué sentido tiene el bibliotecario y la biblioteca escolar Cap_Lib_2018_Castro_Desarrollo para quién Cap_Lib_2018_Rodríguez y Rojas_Educación e interculturalidad Cap_Lib_2019_Duque_Representaciones sociales lectura escritura oralidad mujeres negras Cap_Lib_2019_Sinigüí y Estrada_Construcción intercultural de conocimiento Cap_Lib_2021_Marín_Colcha de relatos
Informes de investigación	Inf_Inv_2017_Domicó_Caminando la palabra Inf_Inv_2018_Izquierdo_Pedagogía del vientre Inf_Inv_2020_Ortega_Elizabeth_Rendón_Liliana_Sordos en la U
Otra publicación divulgativa	Otra_Pub_2015_Cartagena_Educación como medicina Otra_Pub_2016_Nemogá y Lizarazo (eds)_Caminos para el pensamiento ancestral

Tipo de documento	Documentos
Otros artículos publicados	Otros_Art_2016_Castro y Estrada_La institucionalidad a debate Otros_Art_2018_Martínez_Ramírez y Echeverri_Una aproximación a la historia de la educación infantil en Colombia Otros_Art_2019_Estrada_Diversidades sexuales y escuela Otros_Art_2019_Osorio y Ramírez_El carrusel estrategia pedagógica Otros_Art_2020_Rodríguez_Estrada y Naranjo_Retos de la escuela en medio de la crisis pandémica Otros_Art_2021_Buitrago y Estrada_Semillero de investigación DIVERSER 20 años
Investigaciones de maestría	Tes_Mae_2020_Castaño_Andrea_Compетенcias interculturales educación artística Tes_Mae_2020_Murillo_César_Culturas políticas prácticas Tes_Mae_2021_Pérez_Edilberto_Derecho propio indígena Tes_Mae_2021_Segura_Julián_Amigo date cuenta Tes_Mae_2021_Valderrama_Dione_Convivencia conflicto escolar Tes_Mae_2021_Valencia_Francisco_Transformación conflicto escolar Tes_Mae_2022_Roldán_José_Percepciones violencia escuela Tes_Mae_2022_Taborda_Julieth_Cuidado pedagogía feminismo Tes_Mae_2023_Argüelles_Yeny_Escolaridad inicial participación Tes_Mae_2023_Buitrago_Diana_Migración adaptación académica Tes_Mae_2023_Díaz_Ana_Perspectiva género estereotipo Tes_Mae_2023_Domínguez_Nataly_Jai_De casa espíritus Tes_Mae_2023_Restrepo_Andrés_Experiencias maestros conflicto (1) Tes_Mae_2023_Salazar_Isabel_Experiencia cuidado pedagogía

Tabla n.º 1. Producción académica de DIVERSER analizada con ATLAS.ti

Finalmente, se hizo un análisis de los códigos que nos permitió realizar este capítulo planteando cuáles han sido las tendencias a nivel categorial, conceptual, temático, epistemológico y metodológico, así como los aportes en el campo pedagógico, curricular, didáctico, formativo y de investigación.

Hallazgos, interpretaciones y discusiones

Dada la amplia producción del grupo, se encontraron diferentes aspectos en cuanto a tendencias categoriales, conceptuales, temáticas, epistemológicas y metodológicas. En este capítulo resulta imposible exponer todas, pero se retoman las principales. Sin embargo, para ofrecer una idea general de lo encontrado se presenta en la siguiente tabla el listado completo, con el número de citas relacionadas y el número de documentos donde se encontraron dichas citas.

Código	Nombres de cita	Número de citas	Número de documentos
Tendencias categoriales	Interculturalidad	30 citas	8 documentos
	Género	28 citas	4 documentos
	Investigación (cultura investigativa)	17 citas	11 documentos
Tendencias conceptuales	Colonial	24 citas	7 documentos
	Cultura	6 citas	5 documentos
	Acción afirmativa	22 citas	2 documentos
	Competencias interculturales	13 citas	3 documentos
	Interseccionalidad	10 citas	3 textos
	Desarrollo	10 citas	2 documentos
	Feminismo	8 citas	2 documentos
	Pedagogía planetaria	3 citas	1 documento
Tendencias temáticas	Educaciones otras	36 citas	15 documentos
	Profes, maestros	20 citas	5 documentos
	Escuela	16 citas	9 documentos
	Embera	23 citas	2 documentos
	Biblioteca	15 citas	3 documentos
	Violencias	14 citas	4 documentos
	Infancia	14 citas	2 documentos
	Conflicto	12 citas	3 documentos
	Espiritualidad indígena	12 citas	2 documentos
	Imaginario y estereotipos	9 citas	3 documentos
	Inclusión	6 citas	3 documentos
	Planes de vida	7 citas	2 documentos
Tendencias epistemológicas	Investigación horizontal-indígena	14 citas	3 documentos
	Paradigma comprensivo-interpretativo	10 citas	2 documentos
	Paradigma constructivista	6 citas	3 documentos
	Paradigma crítico	3 citas	2 documentos
Tendencias metodológicas	Investigación narrativa	18 citas	7 documentos
	Estudio de caso	10 citas	5 documentos
	Investigación acción	10 citas	4 documentos
	Técnicas tradicionales	22 citas	13 documentos
	Técnicas interactivas y otras	14 citas	10 documentos
	Ética en la investigación	9 citas	9 documentos

Tabla n.º 2. Hallazgos en cuanto a tendencias según el número de citas y el número de documentos relacionados

Tendencias categoriales

A lo largo de su historia, el grupo DIVERSER ha abordado categorías como la de cultura investigativa y la de diversidad cultural. Sin embargo, en los últimos diez años tales categorías han circulado principalmente alrededor de la interculturalidad, el género y la investigación.

En cuanto a la **interculturalidad**, se puede plantear que ha sido la base sobre la que se han pensado tres perspectivas fuertes en el grupo: la pedagogía y la diversidad cultural; la pedagogía planetaria y la educación propia desde los pueblos originarios. Estas perspectivas se han ofrecido como alternativa a discursos, propuestas y prácticas que se imponen desde otras latitudes y que desconocen la oportunidad de construcción desde la diversidad y la diferencia.

Siguiendo a Duque (2017), entendemos la interculturalidad como una práctica política, un lente para observar y cuestionar, un proyecto epistémico que intenta construir relaciones distintas y que se dirige hacia la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales.

La interculturalidad se concibe, entonces, como posibilidad de diálogo entre culturas, como una apuesta académica, que implica incluir las prácticas, formas de conocimiento y epistemes de otros pueblos y naciones con el fin de pluralizar las voces, incluir otros sentidos o demarcar las orientaciones de los temas centrales de la ciencia, la tecnología y las humanidades, como lo plantean Rodríguez y Rojas (2018).

La interculturalidad se constituye como un elemento emancipador en la educación que configura el papel transformador de la pedagogía (Domicó, 2017), al permitir cuestionar lo que ha actuado de forma hegemónica por parte de la cultura dominante y al proponer, a su vez, la inclusión de otros sistemas simbólicos para la representación del conocimiento (Rodríguez y Rojas, 2018).

De una mirada desde un enfoque intercultural se desprende lo siguiente:

- Reconocer la diversidad en su acepción amplia: étnica, de género, sexual, de origen, generacional y de capacidades, entre otras.
- Plantear relaciones horizontales frente a los conocimientos y experiencias.
- Pensar las comunidades como parte vital de los procesos y promoverlas como principales precursoras y fundadoras, de modo que los orienten en sintonía con la dinámica social y del territorio.

- Congregar sujetos y comunidades de diversos orígenes, dando lugar a una riqueza cultural incalculable (Duque, 2017).
- Procurar relaciones, comunicaciones y aprendizajes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas desde el respeto mutuo (retomando a Walsh, 2009).

Respecto al **género**, se ha concebido como una construcción social alrededor de la cual se han gestado tensiones y relaciones de poder, pues según la diferenciación sexual se les han asignado atributos a las prácticas, los discursos, las conductas y la organización de la vida; estos atributos crean y reproducen imaginarios acerca de lo que son y deben ser las personas en razón de su sexo biológico y que se instalan en el tiempo en una sociedad.

El género es performativo, porque implica la actuación para dar la impresión de ser varón o mujer y porque produce una serie de efectos (Segura, 2021), como determinadas prácticas de poder de unas personas que se representan como varones sobre otras personas que se representan como mujeres. Según Díaz (2023), lo anterior comprende múltiples formas de opresión, desigualdad y diferencia «que han consolidado unas identidades como ideales y otras como marginales» (p. 29).

Para Estrada y Castro (2016) la construcción del género como categoría analítica ha servido a las ciencias sociales para revelar relaciones de subordinación de lo femenino respecto a lo masculino. De esta manera, la perspectiva de género constituye unos lentes que permiten «ver más allá de la naturalización y normalización de las desigualdades, para desenrañar sus causas, comprender sus consecuencias y formular acciones que aporten a su transformación» (Díaz, 2023, p. 32).

Como ejemplo de ello se puede retomar el planteado por Castro (2016), quien, al referirse a la perspectiva de género en la educación sindical, la presenta como una invitación a explorar resistencias culturales e ideológicas en los procesos pedagógicos al interior del movimiento, en las y los dirigentes sindicales, a la vez que abre espacios de debate para analizar las prácticas educativas y los propósitos de la educación sindical como tal.

Esta tendencia categorial también se ha preguntado por los estudios de género de los hombres y las masculinidades, Marín (2021), por ejemplo, plantea que tradicionalmente se ha abordado la relación con el género desde lo femenino, dejando de lado que los hombres y las masculinida-

des se construyen también culturalmente; y aportar a la deconstrucción de las masculinidades hegemónicas, aporta a otras formas de «actuar y de relacionamiento igualitarias y no violentas consigo, con otros hombres y con las mujeres» (p. 479).

En este ámbito, Segura (2021) llevó a cabo su investigación de maestría preguntándose por su propia masculinidad, analizando mandatos sutiles y directos que recibió de familiares y de prácticas de socialización como las amistades, las relaciones amorosas y la escuela, y encontrando que esta última reprodujo, en su historia personal, aquellos imaginarios de ser hombre que estaban en la sociedad.

Por último, en la producción de DIVERSER aparece también la categoría de **investigación**, que en el interior del grupo, más que como concepto, ha sido considerada como una apuesta por la cultura investigativa para todas las poblaciones y formaciones. Por esta razón se han abordado semilleros de investigación con estudiantes de pregrado, incluyendo estudiantes indígenas y estudiantes de las sedes en las subregiones (norte y oriente), pero también se ha ido consolidando como una apuesta formativa desde epistemologías más horizontales, críticas y decoloniales.

Buitrago y Estrada (2021) explican que para DIVERSER, el semillero de investigación ha sido un espacio para la adquisición o el fortalecimiento de herramientas epistemológicas, conceptuales y metodológicas en investigación sobre todo en áreas como la pedagogía y la diversidad cultural, pero que, sobre todo, es un espacio extracurricular que les permite introducir en sus reflexiones y en su quehacer una actitud crítica y propositiva.

Tendencias conceptuales

A lo largo de su trayectoria como grupo, son varios los conceptos que han acompañado el trabajo de DIVERSER. El grupo *ha entablado la discusión* en torno a conceptos como cultura, desarrollo y feminismo, *ha adoptado* algunos como colonialidad, acciones afirmativas e interseccionalidad, y *ha producido* otros como pedagogía de la madre tierra y competencias interculturales.

Con ocasión de este artículo, se abordarán algunos temas que han estado presentes en la producción académica de los últimos diez años, como son lo colonial, las acciones afirmativas, las competencias interculturales, la interseccionalidad y el desarrollo.

DIVERSER aborda lo **colonial** porque la colonialidad ha sido un proyecto ideológico a través del cual se han asumido ciertas voces, saberes y juicios morales/éticos como los legítimos, los cuales han sido impuesto mediante prácticas culturales; estas los han popularizado hasta tal punto que se convierten en hegemónicos y se asientan a través de acciones y políticas excluyentes y discriminatorias.

De esta forma, lo colonial viene casi siempre acompañado de una perspectiva eurocéntrica, del norte global, androcéntrica y adultocéntrica, no articulada a otras cosmogonías, géneros, generaciones o formas de ver el mundo.

Entonces, siguiendo a diferentes pensadores latinoamericanos, el grupo concuerda con la postura que afirma que hay una colonialidad del ser — desde Walter Mignolo y Nelson Maldonado-Torres¹⁰ —, del saber — desde Edgar Lander — y del poder — desde Aníbal Quijano —, a través de la cual se han negado formas de concebirse a sí mismo, de amar, de conectarse con el mundo espiritual, de conocer y de relacionarse con otras y otros. Quienes encaran estas formas otras no son considerados desde dicha matriz colonial o son considerados menores, es decir, son subalternizados.

Castro (2016) plantea que la colonización del poder basada en la relación política y económica se expresa cuando un país o pueblo ejerce supremacía sobre otro, facultándose para invadir, ocupar, dominar, explorar y destruir su estructura social. Acerca de la colonización del ser explica que nos hemos formado con filtros culturales que van generando estereotipos, etnocentrismos y discriminaciones «que nos impiden valorar y respetar la diversidad cultural, étnica, sexual y de género» (p. 180).

Sobre la colonialidad del saber, Cartagena y Domicó (2016), recordando las palabras de Patricio Guerrero (2012), afirman que esta refiere a la que opera a nivel epistémico, filosófico y científico, y que conduce a la subalternización de las lenguas y los conocimientos.

En las discusiones que el grupo ha propuesto sobre ello, se ha procurado asumir precisamente un **enfoque decolonial**, es decir, uno que se abra a la interculturalidad y que reconozca que en el mundo hay diferentes voces, saberes y juicios. Puesto que la humanidad es diversa, es absurdo

10. Mignolo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal; Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro y R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. IESCO.

pretender imponer —como en una nueva colonización— formas, conocimientos y declaraciones de lo que está bien o es normal.

Este enfoque implica un diálogo entre saberes en el que no se busca imponer sus ideas a otro, sino escucharlas todas y, en virtud de ello, lograr una ampliación de perspectiva que lleve a una comprensión más amplia de la vida, del conocimiento y de nosotras/os como humanidad. En su investigación, Izquierdo (2018) plantea, por ejemplo, que en su comunidad aprendieron a ver el diálogo de saberes como un gran tejido que se da en el hablar tanto al interior de la familia como entre la familia y la comunidad, al igual que con los seres de la tierra y el cosmos. Para su caso, que es indígena iku, este diálogo permite a los interlocutores estar conscientes de su propósito de vida.

Continuando con otra de las tendencias conceptuales de DIVER-SER, las **acciones afirmativas** se han concebido como acciones o medidas positivas en favor de la reivindicación de los derechos de personas o grupos poblacionales menos favorecidos o que históricamente han sido desatendidos y subalternizados. Según Duque (2017), estas acciones surgen «con el ánimo de disminuir una historia de desigualdades sociales de las que han sido víctimas» (p. 14). Este concepto ha tomado relevancia en el grupo por su trabajo con poblaciones desde la diversidad, tanto étnica y de género como sexual y, más recientemente, también de nacionalidad, gracias a las reflexiones realizadas en torno a la migración.

Para Duque (2017), las acciones afirmativas proponen, desde un enfoque intercultural, otras posibilidades de distribución y reconocimiento, pues parten de y se desarrollan desde las propias comunidades o poblaciones, centrándose en los territorios y las realidades particulares que allí se viven y procurando el rescate de lo propio. Desde este enfoque, las acciones afirmativas son, entonces, una posibilidad de reconocer que existen lugares de enunciación y formas de comprender el mundo diferentes de los hegemónicos.

Por ejemplo, esta investigadora presenta la Red de Bibliotecas Rurales como una acción afirmativa, ya que procura el reconocimiento y la distribución de un bien común a la comunidad. A partir de este planteamiento, retomamos que las acciones afirmativas desde dicho enfoque intercultural contribuyen a los siguientes aspectos:

- El desarrollo de una conciencia ética y política respecto al modo en que se establecen relaciones y diálogos con diversos actores sociales.

- El impulso a dispositivos culturales que subvierten los cánones y dan lugar a un territorio para el encuentro, la disertación, la confluencia de culturas y comunidades.
- La recuperación y difusión de la memoria una vez la polifonía de voces la construye, la alimenta y la enriquece.
- La implementación de alternativas «otras» para relacionarse con elementos de una cultura hegemónica.

Otro ejemplo de acciones afirmativas se encuentra en Castro y Estrada (2016), quienes se refieren al mecanismo de acceso diferenciado para personas provenientes de comunidades étnicas reconocidas. El autor y la autora cuestionan que aquellas medidas se hayan limitado al acceso sin hacer énfasis en las posibilidades para la permanencia de estas personas que, a causa de su origen, la mayoría de veces tienen que cambiar de residencia y no cuentan con la opción de acogida por parte de sus familias, ya que las comunidades en las que viven están en territorios apartados de la ciudad en la que se encuentra la Universidad.

De otro lado, las **competencias interculturales** se desarrollaron principalmente en el texto de Estrada (2015), quien se refiere a que la formación de maestros y maestras con respecto a la diversidad debe ser un proyecto ético, político y emocional, que trascienda la dimensión cognitivista. Deja claro que las competencias no se desarrollan, sino que se incorporan y posteriormente se despliegan en situaciones contextuales, lo cual significa que la incorporación supone el paso por la mente y los sentidos. De este modo, las competencias interculturales

abogan por el reconocimiento del otro, su historia, sus conocimientos, saberes y su forma de relacionarse con el mundo artificial que como humanidad hemos creado, y con la Madre Tierra, de manera horizontal, dejando de lado los prejuicios y estereotipos, lo que permite, entonces, tejer una conexión distinta de mutuo entendimiento y de construcción colectiva de una nueva realidad desde las experiencias que a cada quien le han dado algo que brindar (p.112).

Estas competencias consisten, entonces, en autonarrarse, desoccidentalizarse, pensar desde la interseccionalidad, interpretar de manera alternativa, reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana y promover nuevas formas de relación con la tierra.

Castaño (2020), en su investigación de maestría, hace el ejercicio de analizar estas competencias desde la práctica pedagógica de la educación en artes y resalta que son una apuesta educativa, ética y política para que la maestra o el maestro reconozcan su función como agente de la cultura, es decir, como un sujeto intelectual que investiga y genera nuevos conocimientos. Por ello «estas competencias, incorporadas en la formación del Licenciado en Artes Plásticas, permitirán que desde la sensibilidad seamos capaces de ponernos en el lugar del otro, transformando las relaciones asimétricas que se dan en un contexto como el nuestro» (p. 36).

La siguiente de las tendencias conceptuales antes nombradas es la **interseccionalidad**. En su investigación de maestría, Taborda (2022) retoma a la autora Cubillos Almendra (2015) para referirse al origen del concepto, el cual se sitúa en los feminismos negros y chicanos de Estados Unidos en los años 70 como una crítica al sistema que presentaba un único sujeto universal y no tenía en cuenta «identidades femeninas periféricas y particulares (raza, clase social, sexualidad, género, etc.)» (p. 20). Estas identidades se asocian a condiciones de discriminación y vulneración de derechos aún mayores, en razón de que su condición de género se cruza con una o muchas variables como su origen étnico, sus recursos económicos, su orientación sexual y su edad.

Estrada y Castro (2016) aclaran al respecto que no se trata de una suma de características, sino más bien de una configuración de identidad específica «que se matiza en diversas dimensiones y que define a la persona y la forma como es percibida en la sociedad y sus instituciones» (p. 110). Es así como se puede hablar de unas identidades cruzadas para entender el entramado de opresiones «basadas en una serie de distinciones jerárquicas producto del sistemático proceso de colonialidad existente en nuestros territorios, en los que aún perviven la dominación de clase, patriarcal y racial» (p. 109).

Para Taborda (2022) este cuestionamiento al binarismo que representa la interseccionalidad en clave feminista reinterpreta la historia de manera crítica y brinda posibilidades de construir el conocimiento desde la experiencia, lo cual implica que la interseccionalidad busca interpelar la matriz de dominación del sistema patriarcal.

Por último, tenemos el concepto de **desarrollo**, discusión que se planteó en el texto de Castro (2018) con la pregunta «¿desarrollo para quién?» y con su énfasis en lo que ha significado para las mujeres su parti-

cipación política y su vida en los territorios, dado que el poder dominante ha ignorado y desconocido sus aportes.

Así mismo, la investigadora plantea que este poder hegemónico ha impuesto un discurso sobre el desarrollo asociado al ideal de progreso que no ha tenido en cuenta el bienestar de las poblaciones ni el cuidado de los territorios, con el resultado de que se incrementen las inequidades sociales y se exacerbe la pauperización, sobre todo de las mujeres.

Ante esta problemática, propone cuestionar el desarrollo visto desde el crecimiento económico «para pensar en el posible desarrollo con conciencia ecológica en el que son sagrados la naturaleza, el cuerpo y la vida de las mujeres como territorios», concluyendo que estos elementos, «por lo tanto, deben estar en el centro de las propuestas económicas» (Castro, 2018, p. 102).

Si bien estas cinco tendencias conceptuales son las que han tenido el mayor protagonismo en la producción académica del grupo durante los últimos diez años, es importante mencionar también en este apartado la pedagogía de la madre tierra y la pedagogía planetaria. Aunque aún no se disponga de un gran volumen en la producción académica relacionada con estos temas, son apuestas que se han desarrollado y consolidado desde DIVERSER.

Tendencias temáticas

Las temáticas en las que se ha centrado el interés del grupo en estos diez años transitan por asuntos como otras perspectivas de la educación, la escuela, las maestras y maestros, las violencias y el conflicto, el pueblo embera, la biblioteca y los imaginarios y estereotipos. En esta ocasión se hará referencia a las primeras tres.

Respecto a **otras perspectivas de la educación**, llama la atención que las investigaciones y publicaciones de DIVERSER han planteado reflexiones sobre formas de comprender la educación diferentes a las de la escuela tradicional. En ese sentido, Domicó habla sobre la educación crítica, invitando a releer constantemente las formas, los contenidos y las metodologías que se implementan en las escuelas y en la sociedad, y plantea que precisamente la palabra crítica «se refiere a analizar los espacios, lecturas, situaciones, con una postura reflexiva y política a dichos acontecimientos e ideas» (2017, p. 42). En este sentido, Duque (2017), por

ejemplo, plantea que la educación se presenta como acción emancipadora, apuntando a la construcción de una nueva sociedad y otras formas de comprender la enseñanza.

Sinigüi y Estrada (2019), por su parte, hacen referencia a la educación comunitaria como una alternativa llevada a cabo los pueblos indígenas, en la que conciben la educación como un tejido de intercambios e interacciones entre generaciones, procesos en los cuales se da la transmisión de la cultura.

De la mano de esta educación comunitaria de pueblos indígenas, está también la educación indígena, que Cartagena y Domicó (2016) presentan como una propuesta para la consolidación de una resistencia epistémica decolonial. Recuerdan que fue a partir de 1961 que se comenzó a hablar de ella, con el fin de dirigir el enfoque de las acciones educativas a las realidades económicas y ontológicas de los pueblos indígenas, propuesta que se ratificó con la Constitución de 1991.

Por su parte, la educación propia, que Nemogá y Lizarazo (2016) presentan como aquella que se piensa desde las comunidades indígenas y afrodescendientes para sí mismas, nace en ellas para enseñar a vivir bien y reconoce el aprendizaje como un proceso que ocurre desde el vientre de la madre.

En este sentido Pérez, en su investigación realizada en El Bagre, Antioquia (2021), presenta la educación propia como aquella que orienta, dirige, organiza y construye los procesos o propuestas educativas desde el sentir propio de las comunidades, con un posicionamiento crítico y propositivo frente a las prácticas educativas.

Cartagena y Domicó (2016) manifiestan que uno de los fundamentos de esta educación es estudiar en el territorio, afianzando la relación con su lugar de origen y generando construcciones colectivas entre maestras, maestros, familias, autoridades indígenas, sabias, sabios, jóvenes, niñas y niños. De este modo se le da un carácter comunitario a dicha educación.

Domicó (2017) recuerda que desde el sistema de educación propia, los principios de esta educación son la territorialidad, la espiritualidad indígena, la familia, las lenguas y otras formas de comunicación. Agrega que, en el caso concreto de la comunidad embera, las apuestas de la educación propia deben retomar y fortalecer la sabiduría de las abuelas y los abuelos para aportar a la permanencia y continuidad del pueblo.

Otra de las temáticas sobre la que ha escrito e investigado el grupo es la **escuela**, es decir, las prácticas pedagógicas y los ambientes de aprendizaje.

Para Rodríguez et al, la escuela constituye un factor de agrupación social que acompaña a quienes asisten a ella, de modo que no solo es relevante para la enseñanza de saberes, sino esencial para la cohesión social.

Para esta investigadora y estos investigadores, en tiempos de crisis la escuela exige pensar en esquemas, instituciones, conceptos, funciones y roles, pues cumple muchas otras funciones además de la educativa. Por ejemplo, la escuela «es un escenario propicio para el despliegue de diversos programas de formación, aledaños, paralelos o contrarios al currículo escolar» (2020, p. 46), además de ser receptora de programas y proyectos del gobierno para atender a las poblaciones vulnerables, como es el caso de la alimentación escolar o la atención médica integral.

Sobre las prácticas pedagógicas, Castaño (2020) nos cuenta en su investigación de maestría que se trata de una categoría construida a partir del conocimiento que una o un docente tienen acerca de las experiencias propias del medio escolar, sea a partir de sus búsquedas, de su quehacer, de las formas y métodos de enseñanza o de su rol.

Acerca de los ambientes de aprendizaje, Valencia (2021) resalta que están permeados por las relaciones y vivencias de las personas que hacen parte de la comunidad educativa, así como por el enfoque que se les da a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, la noción de estos espacios trasciende asuntos locativos o de infraestructura física para incluir sus relaciones, su disposición y su idoneidad para que se den aprendizajes significativos.

Finalmente, en la temática de **maestras y maestros** tenemos la publicación de Rodríguez y Echeverri (2013), quienes se refieren al equipo docente y lo presentan como una forma de organización colectiva que surgió como una propuesta desde las escuelas normales superiores en relación con la construcción del saber.

Siguiendo a este autor y esta autora, el equipo docente es «una institución de saber que encarna, en la institución formadora, las comunidades científicas y un campo conceptual y narrativo de la pedagogía bajo la forma de una estructura colegiada y comunicativa» (p.13). Esta institución de saber abarca aspectos científicos, públicos y curriculares, los cuales generan la relación con los objetos de conocimiento y producen los objetos de enseñanza.

Vásquez (2023), por su parte, siguiendo a Henry Giroux, habla de las profesoras y los profesores como intelectuales públicos y atribuye a su labor diferentes formas de expresión y representación en el ámbito cul-

tural. Estas voces ratifican un compromiso político con la sociedad de la cual hacen parte.

Tendencias epistemológicas

En los procesos de investigación que hemos adelantado desde DIVER-SER en estos diez años, nuestro horizonte epistémico principal ha incluido la investigación indígena y el paradigma comprensivo-interpretativo.

Sobre la **investigación indígena** como marco epistemológico han dado cuenta sobre todo los trabajos de la Maestría en Educación que siguen la línea de Pedagogía y diversidad cultural-madre tierra. Domicó (2022) recuerda en su investigación que esta marco epistemológico emerge en Nueva Zelanda, Australia y Canadá como una crítica a las formas académicas e investigativas tradicionales y elitistas, que estudiaban temas o pueblos indígenas desde una mirada externa más próxima a enfoque colonial y hegemónico.

En el caso del trabajo de Izquierdo (2018), se habla de un paradigma nativo en la investigación, que invita a comprender su propia forma de conocer e investigar teniendo en cuenta la sabiduría indígena. Este paradigma es resaltado como un esfuerzo por acercarse a los aportes investigativos indígenas, ya que se concibe la investigación como una búsqueda desde la conexión espiritual para proponer caminos de lo que se necesita comprender.

Domicó (2022), por su parte, recuerda siguiendo a Wilson (2001), investigador de la etnia cree, que la investigación indígena se da gracias a una comprensión del conocimiento como algo relacional que se comparte con la naturaleza y que, por tanto, no puede ser totalmente apropiado. Esta investigadora también recuerda que la investigación indígena pretende enaltecer y privilegiar las experiencias de los indígenas, así como el análisis de sus condiciones sociales, materiales y espirituales.

Desde este paradigma se ha tejido, gracias a la tesis de Abadio Green, la investigación desde las raíces como una estrategia a través de la cual se hace énfasis en la cultura milenaria, retomando la sabiduría que está en la memoria de las autoridades tradicionales, de las ancianas, los ancianos, las sabias y los sabios de las comunidades.

También se ha ido consolidando un método de investigación embera a partir de la experiencia del semillero de comunicación e investigación

Krincha U Numua en el pueblo embera eyábida de Chigorodó, cuya estrategia de investigación es el vuelo del colibrí, por ser un ave que representa sabiduría (Domicó, 2022).

De otro lado tenemos el **paradigma comprensivo-interpretativo**, que ha sido más común en la investigación social y educativa. De ahí que varias de las investigaciones tanto del grupo como de la línea de maestría que acompañamos hayan estado más enfocadas en comprender fenómenos interpretando los sentidos y significados de las acciones humanas, las interacciones y las realidades.

En la investigación de maestría de Salazar (2023), por ejemplo, se plantea que la comprensión es posterior a los actos y la experiencia, y que con ella se espera poder abrazar lo que ha pasado y lo que existe. Entonces, un marco comprensivo implica ir a las cosas mismas «para poder recuperar impresiones o significaciones tejidas en la interacción pedagógica con los otros o [...] con el lugar, con la Tierra» (p. 34)

También Restrepo (2023) en su investigación de maestría abordó este marco interpretativo como una de las formas de acercarnos a la realidad para comprender los significados de ciertos fenómenos sociales, permitiendo acercarse a las versiones de quienes han tenido las vivencias, de tal forma que dichos significados son más subjetivos que inmóviles o cristalizados.

Tendencias metodológicas

En este apartado se retoman las principales estrategias de investigación tenidas en cuenta desde DIVERSER, que han sido principalmente la investigación biográfico narrativa, el estudio de caso y la investigación acción. Igualmente se hace alusión a las técnicas a través de las cuales se ha generado, construido u obtenido información y, por último, se resalta el lugar central que se le ha dado a la ética en la investigación.

Entre las **estrategias** sobresale la investigación biográfico narrativa como una apuesta por indagar el ser, la subjetividad que nos habita o, en palabras de Marín (2021), la experiencia, puesto que toda experiencia deviene en un contexto determinado. Este tipo de investigación reconoce a las personas que trabajan en educación, sobre todo a las maestras y los maestros, como contadores de historias.

Esta estrategia se consolida, entonces, como método y fenómeno, según Restrepo (2023): por un lado, lo narrativo como método de investiga-

ción; por otro lado, las narraciones como objeto o fenómeno a investigar. Para Vásquez (2023), la narración de sí posibilita contrastar, comprender e interpretar una experiencia como producto de diferentes realidades.

En cuanto a estrategia se han abordado principalmente los planteamientos de Connelly y Clandinin (1995)¹¹, de Bolívar, Domingo y Fernández (2001)¹², de Rivas (2012)¹³ y de Ortiz (2015)¹⁴. Algunas de las formas en las que se ha materializado la indagación en la investigación biográfico narrativa, algo así como lo que en investigación cualitativa se conoce como técnicas, son las historias de vida y la autobiografía.

Para Duque (2019), las historias de vida se fundan en tres principios: 1) la posibilidad de construir, deconstruir y reconstruir la realidad; 2) el lenguaje como mediador de la construcción social y su resignificación, y 3) la investigación como posicionamiento político que permite mirarnos, nombrarnos y resignificarnos. Por su parte la autobiografía, a modo de memoria de una existencia, se constituye en un relato de sí.

Otras de las estrategias que mayor presencia tienen en la investigación del grupo DIVERSER es el estudio de caso, puesto que posibilita precisamente el estudio de la particularidad o la complejidad de un caso singular, ayudando a encontrar mayor comprensión y entendimiento sobre un fenómeno, contexto o población. Para el abordaje de esta estrategia, se ha recurrido principalmente a Stake (1999)¹⁵.

Por último, entre las estrategias vamos a referirnos a la investigación-acción, sobre todo a la investigación-acción educativa, la cual busca convertir el llamado a la acción en un proceso investigativo o, dicho de otra manera, procura investigar a la par que se generan acciones para cambiar o transformar prácticas, en este caso, educativas.

De este modo, esta estrategia se ocupa de problemas prácticos de las y los profesores más que de problemas teóricos, y posibilita la reflexión so-

11. Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia en investigación narrativa. En J. Larrosa. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación, pp. 11-59. Laertes.

12. Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. La Muralla.

13. Rivas-Flores, J. I. (2012). La investigación biográfico narrativa. El sujeto en el centro. II Congreso Internacional sobre Aprendizaje Permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida, celebrado del 21 al 23 de junio de 2012. Universidad Jaume I de Castellón.

14. Ortiz Naranjo, M. N. (2015). Avatares de la investigación narrativa en educación. II Congreso Internacional del maestro investigador. Investigar en educación y educar en investigación. Avances y perspectivas. Universidad Pontificia Bolivariana.

15. Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata.

bre la propia práctica, así como la participación en la transformación de las situaciones. Uno de sus principales referentes ha sido Elliott (2000)¹⁶.

En cuanto a las **técnicas**, se han tenido en cuenta las más conocidas en investigación social o educativa, como la observación, la entrevista, la revisión documental y tanto el grupo focal como el de discusión, y se ha solicitado registrar el proceso en el diario de campo.

También se han tenido en cuenta otras técnicas derivadas de procesos sociales y comunitarios, como son las técnicas interactivas como el taller o la colcha de retazos, por ejemplo, al igual que aspectos de la investigación indígena como la escucha y la oralidad.

Por último, en lo referente a la ética en la investigación, se resalta que en la producción del grupo se observan consideraciones éticas según lo que representa la participación en la investigación para un grupo poblacional o cultural específico. Por ello, además del consentimiento informado, se han contemplado asuntos como la socialización con las personas participantes, los rituales de armonización, el esfuerzo por evitar los juicios de valor y reconocer los propios para minimizar el sesgo en la interpretación y en el análisis de la información, el respeto por las relaciones de confianza que se tejen con las personas participantes y la confidencialidad.

Aportes al campo de la educación

Aportes pedagógicos, didácticos y curriculares

El grupo de investigación DIVERSER fue pionero en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y en el país en transversalizar, con la pedagogía, discusiones relacionadas con las nociones de diversidad, cultura, interculturalidad, género, identidad, colonialismo, desarrollo y medio ambiente, entre otras, en diferentes escenarios de la educación formal, como la escuela y la universidad, y en otros contextos sociales, culturales y académicos. De esta manera, ha cuestionado tradiciones homogeneizantes, esencializadas, estereotipadas y excluyentes.

En la línea de Estudios interculturales, se han realizado aportes desde lo pedagógico, didáctico y curricular en un trabajo que ha implicado escuchar, evidenciar otras voces, otras prácticas y otras historias, pensando

16. Elliott, J. (2000). La investigación-acción en educación. Morata.

y construyendo de manera colectiva. En esta parte se retoma el concepto de interculturalidad que

es, en otras palabras y de la mano de la pedagogía fronteriza, trazar nuevos mapas, dibujar otras cartografías, construir otros registros, proponer otros silencios, para que discursos, palabras, voces, susurros y otras expresiones lleguen a preguntar, proponer, indagar, indicar, decir, observar, escuchar. Trazar otros mapas implica definir otras fronteras (epistémicas, académicas, administrativas, curriculares), delinear caminos (de diálogo, de formación, de aprendizaje, de investigación). (Rodríguez y Rojas, 2018, p. 68).

Esta mirada intercultural implica pensar la relación que tiene la institucionalidad con los saberes y prácticas de otras experiencias que han venido construyendo otro tipo de conocimientos y con las cuales es preciso dialogar. Esto implica, de acuerdo con Rodríguez y Rojas (2018), escuchar las preguntas de las comunidades sobre lo que quieren y desean para sí.

Es un diálogo intercultural que busca la construcción de la unidad en lo diverso, construyendo conocimiento desde los territorios y las comunidades. La interculturalidad vivida, como propone la profesora Alba Rojas, debe ser

un lugar de construcción simbólica y concreta, donde devienen intercambios, interacciones y configuraciones, algunas azarosas; donde suceden umbrales de contacto con múltiples rostros, con múltiples voces y donde a su vez, es posible identificar lugares comunes con un solo rostro, una sola mirada, una apuesta clara en la transformación de situaciones de opresión física y epistémica. En consecuencia, visibilizar este modo de comprender la interculturalidad vivida implica los modos en que ésta se vivencia desde las experiencias concretas, por los sujetos concretos (Rojas, 2014, p.36).

El grupo se sitúa a partir una interculturalidad vivida, y no solo desde un concepto, sino desde

niveles de inmersión y de construcción en y con las comunidades en las que se trabajan los procesos, [...] lugares de sujetos en tanto su capacidad reflexiva y crítica de sí mismos. La interculturalidad que se vive es la que salta de los textos y sobrepasa los discursos de las mesas y escritorios, es la que reta permanentemen-

te a la relación con los otros cuando median procesos de construcción vitales en donde se ponen en juego preguntas, tensiones y oportunidades. En síntesis, nuevos órdenes de conocimiento implican nuevos órdenes de realidad y nuevos sujetos (Rojas, 2014, p. 41).

Otros aportes al campo de la pedagogía y lo curricular abarcan posturas críticas que abordan las diferencias de género, étnicas, sociales y culturales, y su incidencia en la vida escolar y en los procesos de investigación.

La propuesta pedagógica con perspectiva crítica, intercultural y de género convoca a la deconstrucción de estereotipos de género, raza, etnia y clase, lo cual implica una desencialización y desnaturalización de las ideas de mujer y de hombre que les asignan roles y lugares de poder y decisión que los separan, derechos y deberes diferenciados y responsabilidades sociales y familiares, distinción en la cual la mujer suele quedar en desventaja con respecto al hombre (Castro, 2016). En este sentido, se ha avanzado en la transversalización de estas reflexiones en los currículos y planes de estudio en distintos niveles y espacios formativos.

Algunos de estos espacios han sido los siguientes: las bibliotecas escolares, a cuya resignificación dentro del contexto escolar se han hecho aportes desde una perspectiva de construcción colectiva y diversa (Duque y Rodríguez, 2017); la convivencia escolar a través de estrategias para resignificar el conflicto como elemento transformador en la enseñanza (Valencia, 2021) y la Cátedra para la Paz, a través de la cual se han promovido acciones comunicativas y formativas para procurar la paz y la reconciliación en los territorios (Villada y Estrada, 2018).

Todo lo mencionado ha implicado aportar de manera fundamental a la formación de maestros y maestras para la transformación de la matriz racial, colonial y patriarcal (Estrada y Castro, 2016). Al respecto, Estrada (2015) plantea seis competencias interculturales de las que los maestros y maestras deben disponer para caminar desde las perspectivas planteadas: **autonarrarse**, que implica relatar las experiencias de vida y reflexionar sobre ellas para identificar, entre otros asuntos, situaciones de opresión durante sus trayectorias de vida; **desoccidentalizar** las prácticas muchas veces ancladas en contextos diferentes a nuestras realidades; **comprender que las estructuras de opresión se intersecan**, se cruzan y generan nuevas formas de inequidad; **interpretar de manera alternativa** para cuestionar los estereotipos y prejuicios desde donde miramos el mundo; **entender que la diversidad es parte constitutiva de la condición hu-**

mana y, por último, **respetar a la madre tierra**, promoviendo formas de relacionarnos con ella diferentes a la depredación, el utilitarismo, la propiedad y la destrucción.

Uno de los aportes en esta línea es la creación —en articulación entre la Organización Indígena de Antioquia (OIA), el grupo de investigación DIVERSER, la Universidad de Antioquia y otras organizaciones— del pregrado Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, innovador en la Universidad y en el país. Con él se busca formar líderes y lideresas que contribuyan al fortalecimiento y la recreación de la propia cultura, a la protección de los territorios, al logro de una existencia y convivencia digna y a la conexión con la propia historia.

Este programa se nutre de todo el proceso seguido por el grupo desde una metodología colectiva, intercultural e interinstitucional (Rojas, 2014). Es una iniciativa que se puede considerar como un desafío al campo narrativo y conceptual de la pedagogía, en tanto que surge en un contexto institucional históricamente colonial y hegemónico en el cual el poder sobre el ser, el saber y el hacer ha hecho parte del gran legado de esta a través de generaciones de profesionales. A nuestro modo de ver, el programa se convierte así en un hito académico y político, ya que hace posible construir y formar a partir de otros lugares de enunciación y sentido, como son los ancestrales (Rojas, 2014, p. 25).

El programa ha revitalizado los saberes pedagógicos en relación al cuidado de la tierra. Desde este espacio se han tejido reflexiones desde la pregunta por los sujetos que participan y que construyen, por sus experiencias, sus historias y sus trayectorias, por las apuestas, los roles y los lugares que ocupan. Esto ha implicado reconfigurar el rol del maestro «como único portador/a de conocimiento, profesor bancario, de cheque, aislado de la comunidad» (Rojas, 2014, p. 62). Por el contrario, se busca un sujeto con «el corazón bueno o *sombia* [que] en Embera es el sueño de un sujeto comprometido y tejido, con capacidad de corazonar además de razonar, capaz de leer contextos y realidades sintiéndose parte y construyendo caminos hacia un buen vivir en conexión con su madre tierra» (Rojas, 2014, pp. 62-63).

La licenciatura se fundamenta en unos principios comunes que son el silencio como posibilidad de escuchar y escucharnos, la observación como mirada intencionada que crea y recrea, el tejido como expresión y lenguaje propios, la escucha como el silencio para conocer desde un lugar de encuentro, la palabra dulce para la comunicación asertiva con el otro

y el corazón bueno como la práctica de valores ancestrales en relación con la familia y la tierra (Rojas, 2014; Sinigüi y Estrada, 2019). Estos principios posibilitan el encuentro, la conversación, la construcción conjunta desde la comunidad como el corazón de la pedagogía de la madre tierra (Rojas, 2014, p. 62). La pedagogía, entonces se comprende como un «acompañar para aprender la historia y caminar los sueños», proceso que le apuesta a un sujeto maestro/a político y político maestro/a con corazón bueno (Rojas, 2014, p. 62).

Esto ha implicado pensar de otra manera los encuentros para la enseñanza, según las necesidades de formación de las comunidades que están en diferentes contextos territoriales del país. Por ello se realizan **encuentros regionales** durante quince días en la sede central de la Universidad de Antioquia, en los que se tejen las formas clásicas y las formas ancestrales, al igual que **encuentros zonales** en los territorios y comunidades de los y las estudiantes, donde se recrea el conocimiento desde los contextos y las cosmogonías, y **encuentros locales**, desarrollados por los y las estudiantes en sus comunidades con el apoyo de un(a) docente (Sinigüi y Estrada, 2019).

Otras prácticas que resignifican la enseñanza, el encuentro y la experiencia son el ritual de saludo (Álvarez et al., 2018), para ponerse en armonía con la tierra y los pueblos; la elaboración de mapas en los que las comunidades pueden representar sus territorios y cosmogonías, y el canasto intercultural, que contiene juegos y artefactos culturales que tejen comprensiones-otras y que recrean las actividades humanas (Álvarez, et al., 2018). De igual manera, el juego como posibilidad de formación ha permitido reconocer saberes, prácticas y espiritualidades y propiciado otras formas de aprender.

Aporte al campo de la formación

El grupo ha construido y consolidado diversos espacios formativos para dialogar, reflexionar y difundir los diferentes referentes que se han venido abordando. Es un proceso cíclico, pues los distintos escenarios formativos se retroalimentan permanentemente en las teorías, las prácticas y los diálogos que se van recreando en las trayectorias y líneas de investigación.

El semillero de investigación surge a la par que el grupo DIVERSER en el año 1999 como una apuesta de descentralizar la labor de investigar que, hasta entonces, se delegaba exclusivamente a docentes vinculados y

con títulos de posgrado, negando a los y las estudiantes de pregrado la oportunidad de llevar a cabo procesos de investigación como investigadores principales. Si bien en su surgimiento el semillero se dirigió a estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación, también estuvo abierto a estudiantes de otras facultades, como la de Ciencias Sociales, la de Artes, la de Ciencias de la Salud y las de las diferentes ingenierías, e incluso a estudiantes de otras universidades.

Es acertado decir que este espacio de formación fue el

proyecto fundante del grupo por varias razones: es el lugar que provee de investigadores e investigadoras sensibles a las líneas del grupo para darles continuidad, es así como un buen número de participantes activos en los proyectos provienen de este primer espacio de formación; es el espacio donde se ponen las reflexiones epistémicas, metodológicas y pedagógicas que alimentan el quehacer investigativo del grupo y se actualizan las apuestas, los sentidos, las tensiones. Todo esto pasa por el espacio de semillero a modo de formación inicial en investigación (Rojas, 2014, p. 18-19).

El semillero tiene como propósito promover y construir una cultura investigativa desde una perspectiva crítica, de género, intercultural y decolonial, por medio del aprendizaje de herramientas conceptuales y metodológicas que aportan a la construcción de los diseños de los proyectos de investigación de las y los estudiantes, en interacción con docentes e investigadores (Buitrago y Estrada, 2021). El semillero de investigación DIVERSER ha contado con diez cohortes en la ciudad de Medellín y con una cohorte en las regiones oriente y norte.

En este espacio

se retoman las inquietudes y preguntas en torno a la formación de investigadores/as jóvenes quienes, a partir de estrategias formativas, investigativas y académicas activas, construyen en grupo o individualmente su proyecto. El centro del proceso formativo es la pedagogía crítica y el aprendizaje por descubrimiento, que potencia y articula a la realidad del entorno el pensamiento creativo (Sierra, 2004, p. 436).

Posteriormente, en el año 2000, se crea el Semillero de Investigación de Estudiantes Indígenas – SIEI, que se constituyó en un referente para la

organización estudiantil indígena (Buitrago y Estrada, 2021, p. 18). Los aportes de este espacio están relacionados con una formación de alta calidad de sujetos investigadores, permitiéndoles la conexión entre saberes e intereses y entre lo local y lo global.

Otro espacio en el campo de la formación se encuentra en el nivel de posgrado. Por un lado, está la línea de Formación en pedagogía y diversidad cultural de la Maestría en Educación, cuya primera cohorte se inició en julio de 2002; por otro lado, la línea de Estudios interculturales del Doctorado en Educación, cuya primera cohorte inició en agosto de 2004.

La Maestría en Educación busca profundizar las conexiones entre cultura, saber y poder. Su apuesta pedagógica «está orientada por la cuestión de cómo democratizar las escuelas para implicar a grupos étnicos y sociales diversos, en buena parte apartados o simplemente no representados en el currículum, para que puedan producir su propia imagen, relatar su propia historia y participar activamente en la vida política y social del país (Sierra, 2004, p. 437). A la fecha van veinticuatro cohortes en total, y aproximadamente en dieciséis de ellas ha estado la línea que acompaña el grupo.

El doctorado, por su parte, busca fundamentar la reflexión en el campo de la interculturalidad favoreciendo un diálogo respetuoso entre las culturas de nuestro país (Sierra, 2004). A la fecha van cuatro cohortes de la línea de doctorado.

Los espacios de formación en posgrado se convierten en idóneos para hacer construcción de conocimiento con los distintos contextos, pues quienes realizan el trabajo son, en su mayoría, sujetos activos de los contextos, como es el caso de maestros, maestras, líderes y lideresas. Estos espacios contribuyen a la formación de nuevos maestros, maestras, líderes y lideresas con miradas más críticas y reflexivas de las diferentes dinámicas que inciden en los procesos educativos de niños, niñas y jóvenes.

Otro espacio de formación lo constituyen los proyectos de extensión y de práctica de las diferentes licenciaturas, que también corresponden a necesidades sentidas desde las comunidades con las que interactúan diversos participantes del grupo de investigación. Algunos de estos espacios han sido:

- Diplomado en Género, realizado en convenio con otras instituciones
- Gestión de las Organizaciones Públicas, diplomados en Educación Sindical

- Cartillas sobre Derechos de Propiedad Intelectual
- Educación Artística Intercultural

Aporte al campo de la investigación

El grupo de investigación DIVERSER, ha sostenido desde su origen una apuesta por formar maestros y maestras investigadores(as) con una mirada crítica e informada sobre las distintas realidades con las cuales interactúan. Esta formación, iniciada desde los pregrados a través del semillero de investigación, ha consolidado una línea permanente en la promoción de una cultura investigativa cuyo modelo ha sido socializado en otras instituciones universitarias de distintos territorios del país (Buitrago y Estrada, 2021).

El grupo también realizó un aporte a través de la reflexión de la investigación adentro y colaborativa, lo que implica que «la investigación debe ser y vivirse con el pueblo, que requiere más de nuestra atención y fuerza para que siga surgiendo y zurciéndose» (Domicó, 2019, p. 68).

El grupo ha sido pionero en abordar metodologías de investigación que aún eran poco reconocidas en la Facultad, como fue la narrativa autobiográfica y el vuelo de colibrí como método de investigación embera (Domicó, 2019). Esto ha sido posible gracias a los fundamentos del grupo; desde el diálogo con otras comunidades, se ha reflexionado por el sentido de la investigación. «En este proceso el fin último no es la investigación, sino la semilla o fruto que se deja sembrado, es decir, más que un fin, la investigación es un medio que ayuda a sembrar y recoger cosechas más saludables para la comunidad» (Domicó, 2019, p. 68).

El grupo comprende su labor de investigación desde una relación indisoluble con la pedagogía (Rojas, 2014, p. 63), que se retroalimenta a partir de la escucha y la pregunta permanente. Es lo que permite que los procesos, los conocimientos y las prácticas no se fosilicen, sino que estén en permanente transformación de acuerdo con las dinámicas que las comunidades van trasegando.

En el espacio del programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra la investigación ha sido resignificada también a partir de los saberes y las prácticas de las comunidades. Estas relacionan la investigación con la siembra, lo que incide tanto en la forma de concebir todo el proceso investigativo, incluyendo la presentación de los resultados y los informes.

Esta propuesta metodológica del programa nos inspira para presentar todo el cuerpo del informe bajo la metáfora de la «siembra», que nos permite enunciar nuestro proceso de una forma acorde con nuestro pensamiento ancestral de la siguiente manera: Con esta estructura pretendemos que la metáfora de la siembra sea un lenguaje que esté en armonía con la forma de comunicar que tenemos los pueblos originarios, visibilizando un tejido de conocimiento vivo, que propone otros lugares de enunciación, que incluye mi propio contexto desde donde me educo, para relacionarnos con la diversidad de la vida (Izquierdo, 2018, p. 5).

Vacíos y posibilidades investigativas futuras

Uno de los grandes vacíos tiene que ver con la participación de maestros, maestras, líderes y lideresas que no tienen vinculación directa con la Universidad. Lo cual podría fortalecer las posibilidades investigativas del grupo gracias a la posibilidad de polifonía de voces.

Otro vacío que hace insostenibles las líneas de investigación a lo largo del tiempo es que han estado sujetas a personas específicas que son quienes las han jalado, lo que hace frágil su continuidad y fortalecimiento.

Las posibilidades investigativas son infinitas en tanto se han formado y se siguen formando actores provenientes de las bases. Por ello, en este ejercicio de revisar la producción académica de los últimos diez años del grupo, vemos que sería interesante hacer énfasis en las investigaciones de maestría, puesto que es una producción tan amplia que requiere una dedicación específica para identificar cuáles han sido las tendencias investigativas y cómo se han cristalizado los marcos de reflexión del grupo, al igual que para construir conocimiento sobre DIVERSER y sobre la investigación a partir de dichos trabajos investigativos.

Asimismo, un aspecto ausente en este capítulo que requiere una revisión futura son las tesis de doctorado, que permita plasmar, desde los procesos que acompaña el grupo, otros aportes a la pedagogía, la formación y la investigación desde el carácter riguroso y novedoso propio de las tesis doctorales, a la vez que introducir los aprendizajes y las propuestas generados desde allí en los diferentes procesos y actividades de DIVERSER.

Conclusiones

El presente ejercicio investigativo permitió hacer una sistematización de las producciones del grupo DIVERSER en los últimos diez años y tener acceso a esta información de manera organizada y rigurosa. Sin embargo, fue muy complejo cubrir en su totalidad la diversidad de elementos que abarca el grupo de investigación, pues ha sido un proceso de construcción colectiva.

Este ejercicio investigativo y este capítulo se quedan cortos para dar cuenta de los aportes que el grupo de investigación ha realizado a comunidades, personas e instituciones durante los últimos años. Sin duda, quedan por fuera elementos de los que esperamos que sigan siendo abordados, pues la trayectoria del grupo ha sido un testimonio de la posibilidad de construcción colectiva, en apertura permanente a las discusiones y a las distintas voces y representaciones.

En las producciones académicas e investigativas del grupo es evidente que el enfoque desde un punto de vista intercultural y crítico y desde la cultura investigativa ha estado presente de manera transversal en los procesos de formación, investigación y extensión, y que la variedad de disciplinas o de áreas de formación y profesionales de quienes conforman el grupo ha posibilitado desplegar esta mirada hacia ámbitos distintos del educativo, como el arte y la bibliotecología.

Referencias

Álvarez, A. L., Barrios Giraldo, P. D.; Castaño Carvajal, R. V.; Gutiérrez, V.; Higuera Ramírez, C.; Marín Serna, W.; Monsalve, M.; Ramírez, J. M.; Salazar, W.; Santacruz Aguilar, M.; Velásquez Ruiz, M. M.; Zapata Hernández, P. A.; Estrada, C. y Domicó, C. (2018). *Caminos para la formación de pedagogas y pedagogos de la Madre Tierra en perspectiva intercultural*. [Informe técnico de investigación, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/23153>

Buitrago Bedoya, C. y Estrada, J. C. (2021). Semillero de investigación DIVERSER. 20 años apostando por la formación en investigación desde perspectivas interculturales. *Cuadernos pedagógicos*, 23(31), 13-25.

Cartagena Muñoz, M. y Domicó Murillo, N. (2016). Tejiendo saberes: desobediencias epistémicas a la colonialidad. Experiencias desde

territorio colombiano. En P. Canales Tapia y M. Moreno Castilho (Eds.). *Los claroscuros del debate. Pueblos indígenas, colonialismo y subalternidad en América del Sur. Siglos XX y XXI* (pp. 247–262). Red internacional del conocimiento.

Castaño Flórez, A. C. (2020). *Sentipensando la educación artística: competencias interculturales en la formación del licenciado en artes plásticas* [Investigación de maestría, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/14956>.

Castro Mazo, T. (2016). Educación sindical: una reflexión desde una perspectiva decolonial e intercultural. En Fundación Confiar (Ed.). *La escuela, territorio de alteridad y vínculo, 25 años del movimiento pedagógico* (pp. 169-187). Memorias del Seminario N.º 24.

Castro Mazo, T. (2018). ¿Desarrollo para quién? Una clave feminista para abordarlo. En A. Serrano et al. (Eds.). *La sistematización como experiencia pedagógica. Acercándonos a la perspectiva de género* (pp. 97-124). Tecnológico de Antioquia.

Castro Mazo, T. y Estrada, J. C. (2016). La institucionalidad a debate. Reflexiones en torno al acceso diferenciado de personas indígenas y afrodescendientes a la Universidad de Antioquia. *Lectiva. Revista de la Asociación de Profesores de la Universidad de Antioquia*, (26), 168-176.

Corona, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En S. Corona y O. Kaltmeier. *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.

Díaz Jaramillo, A. M. (2023). *Motivaciones familiares para la formación de niños y niñas en la práctica del patinaje. Una mirada desde la perspectiva de género*. [Investigación de maestría, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/35772>

Domicó Murillo, N. (2017). *Caminado la palabra: aportes del movimiento indígena y la academia a la educación indígena de Antioquia*. [Informe técnico de investigación, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/26183>

Domicó Murillo, N. (2019). Guardianas de la sabiduría: Pedagogía de los cantos ancestrales del pueblo embera eyábida. *Uni-pluriversidad*, 19(1), 56-71, Doi: <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.19.1.04>

Domicó Murillo, N. (2022). *Jai Dé: casa de los espíritus ancestrales embera eyábida de la comunidad de Chigorodocito; un espacio para la enseñanza de la medicina tradicional y protección de los sitios sagrados*.

[Investigación de maestría, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/34237>

Duque Cardona, N. (2017). La Red de Bibliotecas Rurales de Cajamarca: ¿una acción afirmativa?. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 40(1), 13-26.

Duque Cardona, N. (2019). Representaciones sociales de la lectura-escritura-oralidad en mujeres negras de la ciudad de Medellín (historias de vida). En F. C. Garcés de Silva (Org.). *Mulheres negras na biblioteconomía* (pp. 227-259). Nyota y Rocho.

Duque Cardona, N. y Rodríguez Gómez, H. M. (2017). La biblioteca escolar, un actor ausente en el Proyecto Educativo Institucional. En N. Duque Cardona, H. M. Rodríguez Gómez, J. D. Tobón Agudelo y J. D. Ramírez Zuluaga. (Eds.). *El territorio de la biblioteca escolar en Colombia: un campo en discusión y construcción*. Fondo Editorial Biblioteca Pública Piloto, Escuela Interamericana de Bibliotecología y Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

Estrada, J. C. (2015). *Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras*. [Trabajo de grado presentado para optar al título de licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/21753>

Estrada, J. C y Castro Mazo, T. (2016). Imaginarios sociales de género e interseccionalidad sexo/etnia/clase: el caso de maestros y maestras en formación de la Universidad de Antioquia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(2), 102-117.

Izquierdo Márquez, M. G. (2018). *Ingunukunu Jina niwi zakuzey: pedagogía del vientre camino para una educación viva: tejido entre pedagogías ancestrales del pueblo Iku y estudiantes del grado cuarto del Centro Educativo Rural Obdulio Duque, Marinilla*. [Informe técnico de investigación, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/26366>

Marín Garcés, O. E. (2021). Colcha de retazos: hombres recuperando la voz del ser. En M. Sagot et al. (Coord.). *Dossier género, feminismos y sus aportes a las ciencias sociales. Grupo de trabajo 11* (pp. 474-486). Asociación latinoamericana de sociología del Perú.

Nemogá, G. y Lizarazo, O. (2016). *Caminos para el pensamiento ancestral. Guía para la protección de conocimientos tradicionales de comunidades*

afrodescendientes y pueblos indígenas de Colombia. Ministerio del Interior, Universidad Nacional de Colombia, EGE IPI y Embajada Suiza.

Pérez Polo, E. A. (2021). *El derecho propio: un tejido de saberes en el centro educativo rural indígena Los Almendros, El Bagre, Antioquia*. [Investigación de maestría, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/19399>.

Restrepo Gil, A. (2023). *Experiencias de maestros relacionadas con los efectos del conflicto armado sobre la educación: vivencias y significados*. [Investigación de maestría, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/33521>

Rodríguez Gómez, H. M. y Echeverri Sánchez, J. A. (2013). Equipo docente: formación, cultura colaborativa e interdisciplinariedad. *Pedagogía y saberes*, (39), 11-19.

Rodríguez Gómez, H. M., Estrada, J. C. y Naranjo Ospina, L. C. (2020). Retos de la escuela en medio de la crisis pandémica. *Revista Educación y Cultura*, (138), 44-49.

Rodríguez Gómez, H. M. y Rojas Pimienta, A. L. (2018). Universidad e Interculturalidad. En L. Camacho Brown, T. Cordero, W. Páez Cerdas, y H. Watson Soto (Comp.). *Universidad y educación indígena: perspectivas, investigaciones y discusiones* (pp. 59-77). INIE.

Rojas Pimienta, A. L. (2014). *A contraluz tejiendo. Aproximación crítica desde una perspectiva intercultural a otras formas de construir conocimiento*. [Investigación de maestría, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7110>.

Salazar Piedrahita, I. C. (2023). *Significados tejidos por maestros y maestras de la Casa del Sol en torno a experiencias de aprendizaje colectivo: el saber pedagógico al cuidado de la vida*. [Investigación de maestría, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/34128>

Segura Vahos, J. (2021). *Amigo, date cuenta. La escuela y la familia como principales agencias socializadoras en la configuración de mi masculinidad: autobiografía*. [Investigación de maestría, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/19460>

Sierra, Zayda (Ed.). (2004). *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*. Grupo de investigación DIVERSER.

Sinigüi Ramírez, S. y Estrada Escobar, L. F. (2019). Construcción intercultural de conocimiento en la formación de la Licenciatura en

Pedagogía de la Madre Tierra. En P. Medina Melgarejo (Coord.). *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación* (pp. 157-179). Biblioteca digital de investigación educativa.

Taborda Oquendo, J. C. (2022). *Relatos: formas de reflexión sobre las nociones de cuidado de sí en una mujer-maestra*. [Investigación de maestría, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/28639>

Valencia Zapata, F. M. (2021). *Transformación del conflicto escolar. Una apuesta para el fortalecimiento de ambientes de aprendizaje*. [Investigación de maestría, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/21830>

Vásquez García, J. C. (2023). La formación de profesores/as de inglés como intelectuales: algunas anotaciones epistemológicas. *Polyphōnía: Rev. Educ. Inclusiva*, 7(1), 137-160.

Villada, M.I., y Estrada, J.C. (2018). Aportes para pensar la Cátedra de la Paz desde las resistencias y proyectos de paz de los grupos étnicos en Colombia. *Revista Ratio Juris* 13(26), 43-67.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Capítulo 2

Kuumba¹⁷: educar-nos desde la africanidad que nos habita¹⁸

Ángela Emilia Mena Lozano¹⁹

Ana Rosa Herrera Campillo²⁰

Edith Yamile González Patiño²¹

Isabel Cristina Romaña Salcedo²²

Víctor Andrés Serna Córdoba²³

Diana Marcela Loaiza Ruíz²⁴

17. Kuumba significa creatividad y es el sexto de los siete principios del movimiento político, ideológico y literario caribeño Negritud, dedicado a la exaltación de los valores culturales de los pueblos negros. El movimiento fue fundado por Aimé Césaire y el senegalés Léopold Sédar Senghor y desarrollado durante la primera mitad del siglo XX. El principio Kuumba es celebrado en uno de los siete días de las fiestas de Kwanzaa, cuyo nombre proviene de la frase en suajili «matunda ya kwanza», que significa «primeras frutas». La fiesta Kwanzaa se instituyó en el año 1966 entre los afroamericanos de Estados Unidos para recordar su herencia cultural e histórica africana, girando en torno a los siete principios basados no solo en tradiciones africanas, sino también en principios humanistas comunes. El Kuumba es un compromiso de ser creativos y usar la imaginación dentro del contexto de la vocación comunitaria nacional de restaurar a nuestro pueblo y su grandeza tradicional, para dejar así a nuestra comunidad más beneficiosa y hermosa de lo que nosotros, es decir, cada generación, la heredamos. Este principio tiene una dimensión tanto social como espiritual y está profundamente arraigado en las enseñanzas sociales y sagradas de las sociedades africanas de Kwanzaa.

18. El presente capítulo hace parte de la investigación Estados del arte de la investigación en la Facultad de Educación, desarrollada entre 2023 y 2024 desde el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP e inscrita en el SIIU de la Universidad de Antioquia.

19. Maestra en Educación, Docencia e Investigación de UNISAN, México; coordinadora del Programa de Estudios de las Africanías, Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. angela.mena@udea.edu.co

20. Magíster en Comunicación con énfasis en Cultura, licenciada en Ciencias Sociales, investigadora en Estudios Culturales, Patrimonio y Turismo, y Etnoeducación Afrocolombiana. anaraherrera@gmail.com

21. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, investigadora. eyamile.gonzalez@udea.edu.co

22. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia; investigadora y profesional en acompañamiento a comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. isabel.romana@udea.edu.co

23. Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Medellín, investigador docente. andresprep@gmail.com

24. Estudiante de la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, 8.º semestre; auxiliar de investigación. diana.loaiza1@udea.edu.co

Introducción

El presente capítulo constituye el camino andado, las apuestas concebidas y los retos que trae consigo la necesidad de posicionar en la Universidad de Antioquia —y en la educación superior como tal— la posibilidad de instaurar, desde su validez y reconocimiento, la sabiduría de los pueblos africanos descendientes en las Américas tanto en la formación de maestras y maestros como en la de todos los profesionales.

Dado que la puerta que ha de abrirse desde una facultad como la de Educación es la oportunidad de trascender de unas educaciones imposibles a otras posibles, que permitan reivindicar y cultivar la equidad para una humanidad constituida por múltiples diversidades, se acoge la diversidad que habita la Universidad como lugar para fortalecer procesos de formación, investigación, pedagógicos, curriculares y didácticos, a partir de los cuales se dinamiza el acto educativo valorando la ancestralidad y la sabiduría popular de la africanidad.

El texto plantea distintas tendencias y aportes en la construcción de saberes —conceptuales, temáticas, teóricas, epistemológicas, metodológicas y categoriales— que conducen a la apropiación y generación de conocimiento desde el pensamiento africano y afrodiaspórico. De igual forma, hace alusión a los pasos que aún deben darse para que los estudios de las africanías, en la Universidad de Antioquia y en la educación superior, trasciendan de una historiografía congelada a una práctica de vida institucional sankofada. Es decir, se trata de que mediante el ver y el rever el pasado desde el presente, se camine hacia un futuro y una filosofía de vida sabrosa, esto es, digna, justa, sin racismo ni discriminación, y en paz.

Presentación del grupo de investigación

Antecedentes

El Grupo de Investigación de las Africanías Gente de Uno Bantú – **GIA-GU BANTÚ** tiene sus orígenes hacia el año 2012, cuando un grupo pequeño de personas vinculadas directa o indirectamente con la Universidad de Antioquia e interesadas en crear un lugar para visibilizar el pensamiento, la cultura y las prácticas de los y las afrodescendientes en

Colombia conformaron desde esta inquietud lo que llamaron Colectivo Ampliado de Estudios Afrodiaspóricos – CADEAFRO.

En ese entonces sus integrantes fueron Pedro León Simanca, docente ocasional de la Facultad de Ingeniería; Ángela Emilia Mena Lozano, docente de cátedra del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación; Lee Solbay Agudelo Gómez, docente de cátedra de la Escuela de Microbiología; Yeison Arcadio Meneses, docente de cátedra de la Facultad de Educación; María Eugenia Morales Mosquera, Víctor Hugo Mosquera, Edith Yamile González y Haminton Becerra, egresados de Filosofía, Antropología, Educación Infantil y Derecho, respectivamente, y Jaidy Mosquera, estudiante de Biología en aquel entonces. Con estos integrantes se desarrollaron acciones como la *Ruta de la herencia africana en la UdeA*—consistente en presentar mensualmente trabajos de grado e investigaciones, invitados nacionales o internacionales, conocedores de temas relativos a la cultura y el pensamiento africanos o de la diáspora—, se implementó la *Cátedra Manuel Zapata Olivella* (2014 y 2017) y se realizó la investigación y el diseño de materiales etnoeducativos (2015 y 2019) en convenio interadministrativo entre la Universidad de Antioquia y la Gerencia de Negritudes de la Gobernación de Antioquia.

Entre los años 2018 y 2020, las múltiples ocupaciones de varios de los integrantes y la necesidad laboral de quienes no estaban vinculados directamente con la Universidad tuvieron como consecuencia que no pudieran continuar con el proceso y con su trabajo al interior de la colectividad, lo cual impidió su permanencia en el grupo.

Inicio

El Grupo de Investigación de las Africanías Gente de Uno Bantú – GIA-GU BANTÚ se configura en el primer semestre del año 2021, a partir de una serie de acciones que surgen del Programa de Estudios de las Africanías en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, a cargo de la profesora Ángela Emilia Mena Lozano. La profesora ganó la invitación que realizara la Facultad mediante propuesta escrita y sustentación ante un comité evaluador, invitación que resultó de la lucha de muchas personas del movimiento afro, así como de la demanda de algunas organizaciones afrocolombianas de base comunitaria, social, educativa y cultural, para que en la educación superior, y más propiamente en la Uni-

versidad, el legado de la africanidad tuviera un lugar visible y asimismo se posicionara en lugares de enunciación válidos a los seres y saberes que encarnan tal tradición y tal bagaje académico, étnicorracial y cultural.

Un par de años antes, en 2019, cuando se logró la plaza para el diseño y la implementación del Programa de Estudios Afrodescendientes, se formuló el proyecto para responder a los tres ejes misionales de la Universidad: **docencia**, inicialmente con el curso de Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos (se logra en modalidad de electivo, pero se insiste en que debe ser obligatorio en el plan de formación de los y las estudiantes de toda la Universidad); **extensión**, con la creación del Club de literatura africana y afroindoamericana Miguel Antonio Caicedo Mena – MACAME en honor a este literato quien fuera estudiante de la primera promoción del Instituto Filológico de la Universidad de Antioquia, obteniendo el título de Licenciado en Lenguas Clásicas y Modernas en 1946. Desde este Club se vienen ofreciendo lecturas, conversas sabrosas con pares nacionales y extranjeros, y seminarios sobre pensadoras y pensadores afrodescendientes, e **investigación**, con la creación del Grupo de Investigación de las Africanías Gente de Uno Bantú – GIAGU BANTÚ en el 2021, ligado a la Facultad de Educación. Siguiendo la idea de tener un hilo dialógico que permita tejer los intereses de la diáspora dentro y fuera de la Universidad, el grupo se abre a otras personas de la comunidad interesadas en este campo, principalmente en lo que tiene que ver con etnoeducación y con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos – CEA.

Con el proyecto *El Caminandar de las Africanías en la UdeA*, ganamos en 2021 una convocatoria realizada por la Vicerrectoría de Docencia para sistematizar experiencias educativas innovadoras. Sistematizamos entonces tres experiencias del trabajo realizado hasta la fecha: la *Cátedra Manuel Zapata Olivella*, liderada por el colectivo CADEAFRO en 2014 y 2017; las sesiones de trabajo en el *Club de literatura africana y afroindoamericana Miguel Antonio Caicedo Mena – MACAME*, principalmente la lectura conversada de doce obras del escritor, médico, folclorólogo y antropólogo Manuel Zapata Olivella, a los cien años de su natalicio en 2020, declarado por el Ministerio de Cultura «Año Manuel Zapata Olivella»; las conversas sabrosas de *MALUNGAJE INTERNACIONAL*, que consistió en una serie de encuentros virtuales debido, de un lado a la no disposición de recursos para la presencialidad y de otra, aprovechando las posibilidades de virtualización que generó la pandemia realizadas en 2020 alrededor de los conocimientos y las experiencias de universidades,

colectivos y estudiantes en relación con los estudios afrodescendientes; en este contexto se deliberó en torno a la creación de un programa, centro un «lugar» para tales estudios en la Universidad de Antioquia.

Una conclusión de estas conversaciones sostenidas con universidades —como la de Costa Rica, la de Harvard, la de Howard, la Estatal Morgan, la del Cauca y la misma Universidad de Antioquia—, así como con profesionales de trayectoria nacional en el campo —como María Isabel Mena, Anny Ocoró y Yeison Arcadio Meneses, entre otros—, fue que dicho programa no solo debería incluir estudios sobre la diáspora, sino sobre la madre África. De ahí que el nombre abarcador y vinculante que concebimos fue Africanías. Desde entonces, empezamos a nombrar el espacio *Programa de Estudios de las Africanías*, concebido para propiciar trabajos y encuentros entre África y sus diásporas.

Otra investigación que pudimos realizar, producto de la convocatoria antes mencionada, fue la sistematización del *Diplomado en Pensamiento de Mujeres Afrolatinas* (2019) en parceria con CADEAFRO y el Colectivo Flor de Milho, de Brasil, con el liderazgo de las investigadoras Stéphanie Campos Paiva Moreira «Mamba» (maestra en Antropología Social de la Universidad Federal de Río Grande del Norte, Brasil), Ana Carolina Herrera Galeano (socióloga de la Universidad de Antioquia, Colombia), Inajara Diz Santos (licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Federal de Bahía, Brasil), María Eugenia Morales Mosquera (magíster en Ciencia Política de la Universidad de Antioquia) y Angela Emilia Mena Lozano (docente y coordinadora del Programa de Estudios de las Africanías de la Universidad de Antioquia, Colombia); este trabajo fue coordinado por María Edith Morales Mosquera (doctora en Administración, jefa del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia), debido a que ninguna de las investigadoras que participarían tenían vínculo directo contractual con la Universidad; excepto la profesora Angela Mena Lozano y ya ella tenía la coordinación del otro proyecto. Las normas no permiten que un mismo docente tenga dos coordinaciones como investigador/a principal, al mismo tiempo.

Ya para el año 2022, el grupo GIAGU BANTÚ se va consolidando y las apuestas investigativas atraen la atención nacional e internacional para la realización del seminario *Pensamiento de mujeres negras y racismo - Urdimbres y tramas del racismo* (dieciocho sesiones sostenidas entre el 15 de abril y el 16 de diciembre). El seminario contó con invitadas nacionales e internacionales, tales como Mara Viveros, de Colombia (*Los*

colores del antirracismo en América Latina); Anny Ocoró Loango, de Argentina (*Racismo Epistémico*); Nilma Lino Gomes, de Brasil (*Descolonizando Currículos*), y abrió un espacio para estudiar a escritoras como bell hooks (*Enseñando a transgredir, una educación libertaria*) y Moya Bailey (*Misoginia Negra*), al igual que textos alrededor de temas como los simbolismos de raza-sexo-género o la educación antirracista, entre otros. Destacamos aquí la moderación y conducción del programa de las integrantes Isabel Romána Salcedo, Lee Solbay Agudelo y Ángela Mena Lozano, con Luanda Soares Sito como invitada ocasional.

En el segundo semestre de ese mismo año, el grupo también atrae a varios estudiantes de la Universidad de Antioquia interesados en los temas afrocolombianos, y en aprender a investigar-investigando. Ellos son Lorenzo Vargas Tello, María Angélica Abadía y Marilady Blandón, estudiantes del programa de Economía; Diana Marcela Loaiza, estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales; José Santiago Murillo Reyes, estudiante del programa de Psicología y Steve Steel Castillo, docente de cátedra adscrito a la Facultad de Educación. Con ellos, en aras de organizar un semillero, participamos en la 3.^a *Campaña para la erradicación del racismo y la discriminación en la educación superior* de la UNESCO-UNTREF (Universidad Tres de Febrero de Argentina), inscrita en las *Iniciativas para la erradicación del racismo en la educación superior de América Latina y el Caribe*, en la línea de trabajo de la Cátedra UNESCO-ESIAL (*Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina*), ganando un espacio para desarrollar la estrategia *Caja negra del racismo estructural*, proyecto de investigación-acción que, además del informe, nos permitió consolidar el equipo y el semillero.

Objetivos

Objetivo general:

Ampliar el marco de visibilización, reconocimiento, comprensión y producción de conocimientos del pensamiento africano y afrodiaspórico, para dar cuenta de sus elaboraciones culturales en campos como la educación, la política, las filosofías, las ciencias, el arte, el lenguaje, y en áreas específicas como la formación de maestras y maestros y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Objetivos específicos:

- Promover la inclusión de los estudios de las africanías en los currículos y la formación de maestras y maestros de las instituciones de educación superior, media y básica.
- Desarrollar investigaciones inter y transdisciplinarias en el campo de la etnoeducación, la pedagogía, la didáctica y los currículos, con un enfoque afrocentrado.
- Producir materiales etnoeducativos que promuevan la pluralidad y el antirracismo en la escuela y la sociedad.
- Implementar prácticas pedagógicas que articulen sentipensaberes afrocentrados en diferentes áreas del conocimiento.
- Tender puentes malungos por la justicia epistémica y curricular, así como por el desarrollo social de nuestros pueblos afrodiaspóricos.

Líneas de investigación

Inicialmente, el grupo se había propuesto numerosas líneas de investigación, que en realidad corresponden a las temáticas amplias que se pueden abordar en lo que nosotros consideramos un vasto campo de pensamiento y acción, tales como:

- Estudios sobre pensamiento intelectual y epistemologías afrodescendientes
- Raza, clase y género en la educación
- Memoria e identidad en la construcción de ciudadanía
- Experiencia, comunidades ancestrales y etnoeducación
- Historia pre-colonial y de la diáspora africana
- Historia colonial, independentista, republicana, de los novecientos y reciente
- Estudios políticos, derechos humanos y movimientos sociales afrodescendientes
- Estudios sociales, territoriales y demográficos afrodescendientes
- Universo de la comida
- Estudios literarios afrocolombianos
- Estéticas y manifestaciones culturales afrodescendientes (perdidas y pervivientes)

- Pedagogías y didácticas etnoeducativas afrocentradas

Pero al «sentar cabeza», nos dimos cuenta de que con tan poco personal y sin institucionalizar, es decir, formalizar el programa y el grupo de investigación, no podríamos responder a tantos campos. Con el propósito de enfocarnos, creamos entonces una línea macro, la de Estudios de las africanías, provista de tres sublíneas: Pensamiento intelectual y epistemologías afrodiaspóricas; Educación, economía, racismo y sociedad; Etnoeducación y formación de maestras y maestros. No obstante, las líneas temáticas arriba mencionadas siguen siendo de interés para el Programa y se podrán abordar de acuerdo con las inquietudes y los dominios de las investigadoras e investigadores, cuando se cuente con mayor apoyo institucional o externo.

Perfiles de integrantes

Inicialmente, se vincularon al grupo de investigación las siguientes personas: **Yeison Arcadio Meneses Copete** en calidad de coinvestigador voluntario, ya que no seguía con la vinculación de cátedra en la Universidad de Antioquia; **Ana Rosa Herrera Campillo**, licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y magíster en Comunicación con énfasis en Cultura de la Pontificia Universidad Javeriana, como coinvestigadora voluntaria; **Úrsula Mena Lozano**, licenciada en Idiomas de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba y magíster en Comunicación con énfasis en Cultura de la Pontificia Universidad Javeriana, como coinvestigadora voluntaria; **Marta Ofelia Borja**, etnoeducadora, docente de la Escuela Rural La Palmira, sede La Magdalena, en el municipio de El Peñol, Antioquia, como coinvestigadora voluntaria; **Dalia Caicedo**, etnoeducadora, directora de la Institución Educativa Rural Ezequiel Sierra, vereda Yolombal, municipio de Guarne, Antioquia, como coinvestigadora voluntaria; **María Serna** (con seudónimo Nébura), antropóloga de la Universidad de Antioquia y maestrante en Humanidades, como coinvestigadora voluntaria; **Freddy Enrique Mena**, ingeniero teleinformático con énfasis en Desarrollo de Software de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba y experto en afrofuturismo, como coinvestigador voluntario; **Carlos Argumedo**, directivo del CEID-ADIDA, como coinvestigador voluntario; **Isabel**

Romaña Salcedo, egresada de la Licenciatura en Ciencias sociales de la Universidad de Antioquia; **Luanda Soares Sito**, doctora en Lingüística Aplicada y docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; **Víctor Hugo Mosquera**, antropólogo de la Universidad de Antioquia y miembro del colectivo CADEAFRO; **Lee Solbay Agudelo Gómez**, microbióloga de la Universidad de Antioquia y miembro del colectivo CADEAFRO, y **Haminton Becerra Rentería**, abogado de la Universidad de Antioquia y miembro de CADEAFRO.

Actualmente, el grupo de investigación cuenta con las siguientes personas:

- Ana Rosa Herrera Campillo: licenciada en Ciencias Sociales; magíster en Comunicación con énfasis en Cultura; investigadora en Cultura, Patrimonio y Etnoeducación Afrocolombiana; coordinadora técnica de la investigación conmemorativa liderada por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- Isabel Romaña Salcedo: licenciada en Ciencias Sociales; investigadora; adscrita a Permanencia Universitaria de Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia.
- Ángela Emilia Mena Lozano: magíster en Educación, Docencia e Investigación; coordinadora del grupo GIAGU BANTÚ; directora del Programa de Estudios de las Africanías de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- Edith Yamile González Patiño: licenciada en Pedagogía Infantil; diplomada en Género y Educación; investigadora-buscadora de la africanidad; coautora de textos escolares para etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos – CEA; cofundadora de CADEAFRO (2012-2018); cocreadora de la *Cátedra Manuel Zapata Olivella* en la Universidad de Antioquia; cocreadora del evento África en la Universidad.
- Víctor Andrés Serna Córdoba: normalista superior; licenciado en Biología y Química de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luís Córdoba; magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional, sede Medellín; investigador.
- Úrsula Mena Lozano: licenciada en Idiomas de la Universidad Tecnológica del Chocó; magíster en Comunicación con énfasis

en Cultura de la Pontificia Universidad Javeriana; investigadora y escritora; asesora del MEN para proyectos etnoeducativos afrocolombianos por más de ocho años.

Integrantes del semillero:

Diana Marcela Loaiza Ruiz: estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad de Antioquia.

Lorenzo Vargas Tello: estudiante de Economía en la Universidad de Antioquia; AfroFCE.

Marilady Blandón: estudiante de Economía en la Universidad de Antioquia; AfroFCE.

Luz Angélica Abadía: estudiante de Economía en la Universidad de Antioquia.

Rovinson Conrado Aguilar: estudiante de Sociología en la Universidad de Antioquia; AfroUdeA.

La apuesta estratégica del grupo de investigación siempre ha sido co-crear en un diálogo de saberes que vincula a miembros de dentro y de fuera de la Universidad.

Descripción metodológica

Sankofando. Vemoj pa'trás... porque vamoj pa'lante

El presente estudio es una aproximación al estado del arte de la joven producción investigativa y editorial de nuestro grupo y nuestro semillero de investigación en Estudios de las Africanías, con un poco más de dos años de actividades. Sin embargo, buena parte de los profesionales que conforman a GIAGU BANTÚ trajeron no solo su experiencia y experticia, sino también aquellas participaciones coautorales y colaborativas en trabajos publicados a lo largo de los últimos diez años que estuvieran en consonancia con los objetivos y las líneas de investigación y apuestas académico-pedagógicas del grupo.

Con base en este material conformamos el cuerpo documental y audiovisual de análisis: 28 documentos (3 libros, 4 manuales y guías, 4 artículos en revistas, 3 informes finales, 6 microvideos y 8 videos), recopilados de entre sus publicaciones en páginas y canales web de la Universidad de Antioquia, a través del buscador Google y en formato físico.

Para efectos de abordaje del análisis, nos guiamos por dos actividades previas. La primera se centró en la caracterización y en las definiciones consensuadas con los grupos de investigación de la Universidad participantes en el macroestudio en torno a las categorías y subcategorías de análisis *tendencias y aportes a la educación*. La segunda, originada en las particularidades de miradas y lenguajes afrocentrados y afrodiaspóricos, fue la discusión interna del grupo para precisar en forma de códigos los conceptos, las teorías, las metodologías, los autores, las corrientes de pensamiento, etc., y ubicarlos en dichas *tendencias o aportes*, lo cual consideramos es ya un primer producto o avance de este estudio.

Ya con estas precisiones, procedimos a realizar el análisis documental y de videos categorizando y alimentando el ejercicio en el programa ATLAS.ti, que nos permitió ir evidenciando tanto nuestras fortalezas y pesos como nuestros faltantes en desarrollos conceptuales, teóricos, pedagógicos y formativos, así como graficar sus interrelacionamientos entre los distintos productos e iniciativas. Fue un filón para continuar profundizando y enriqueciendo nuestro trabajo.

Entregamos hoy solo un atisbo de nuestras potencialidades en gráficos basados en los códigos GIAGU BANTÚ: Mapa de árbol conceptual, Red de códigos conceptuales de tendencias epistemológicas y Red de códigos conceptuales de aportes curriculares.



Ilustración 1. Mapa de árbol conceptual - Códigos categoriales GIAGU BANTÚ



Ilustración 2. Red de conceptos en tendencias epistemológicas

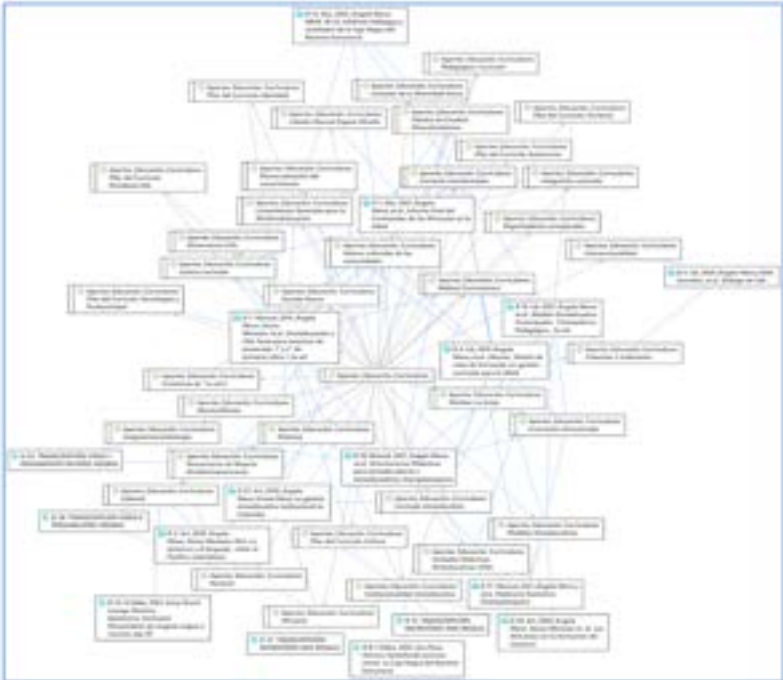


Ilustración 3. Red de conceptos en aportes curriculares

Hallazgos, interpretaciones y discusiones

Tendencias categoriales y conceptuales

El Grupo de Investigación de las Africanías Gente de Uno Bantú – GIA-GU BANTÚ empieza su proceso de búsqueda y producción de conocimientos desde la asunción de algunas categorías y conceptos en los que se ha estructurado la realidad africana y/o afrodescendiente. Algunos de estos son resignificados desde la realidad de las formas de sentir, pensar, ser, hacer y producir saber de estos pueblos, tanto en la voz de sus intelectuales académicos como de los intelectuales comunitarios, en aras de hacerlos visibles para el mundo de la academia, la educación y la sociedad en general. El grupo busca contrarrestar así su invisibilización o su ocultamiento en la estructura social convencional. Precisamente, uno de los enfoques de nuestro trabajo en estos primeros años busca desarrollar una gramática propia para decir nuestras realidades tanto desde la crítica como desde la proposición. De ahí la escritura y reescritura de su presencia en los territorios del mundo, en donde se entrecruzan conceptos y categorías propias y apropiadas, que han ido estructurando nuestro pensamiento y nuestras acciones en el campo de la investigación, la docencia y la extensión, con un enfoque afrocentrado.

Algunas de las nociones o conceptos trabajados en el campo y que influyen en la manera como desarrollamos nuestras prácticas, con las cuales aportamos a pensar y decir la realidad de nuestros mundos, son, entre otros: vivir sabroso, potencia, Ubuntu, Muntu, resistencia, re-existencia, lenguaje, africanía; memoria, sankofa, conversa sabrosa, epistemología del sur, sembrador/sembradora, etnoeducación, estudios afrocolombianos, Cátedra de Estudios Afrocolombianos, malungaje, sentipensaberes; racismo: racismo cotidiano, racismo territorial, racismo biológico o fenotípico, racismo interseccional, racismo social, racismo lingüístico, racismo curricular o epistémico, caja negra del racismo estructural; estigmatización, colorismo o pigmentocracia, estereotipos, autorreconocimiento, abandono estatal, extranjerización. Estos conceptos y/o categorías se entrecruzan, ya sea en los discursos teóricos o en las prácticas de acción y relacionamientos. A continuación se exponen con mayor detalle algunos de ellos.

Caja negra del racismo estructural. Este concepto constituye una de las categorías propias desarrolladas en la trayectoria del grupo GIA-

GU BANTÚ. Fue creado en 2019 por Ángela Emilia Mena Lozano, integrante y coordinadora del grupo, mientras hacía parte del colectivo CADEAFRO, en el marco de su trabajo práctico en desarrollo del *Diplomado en Formación de Multiplicadores contra el racismo, la discriminación, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia*, realizado por la Dirección de Etnias del municipio de Medellín. El concepto se sirve de la imagen de la caja negra de los aviones —que guarda información relevante durante un trayecto y que, por lo general, se intenta rescatar para dar cuenta de las causas o los hechos de un siniestro— para hacer un símil con la mente humana —que almacena ideas, imágenes, representaciones y estereotipos de subhumanidad, no merecimiento y no pertenencia a sociedades y/o territorios, imaginario creado, difundido y naturalizado sobre personas, comunidades y pueblos en razón del color de piel, del distingo de sentipensaberes y lengua o idioma, y de las diferencias de clase, credo, género y sexo, entre muchas otras—. Se desconocen y niegan así las historias de estas personas, comunidades y pueblos, al igual que sus capacidades y posibilidades de vivir y habitar espacios de saber y poder, entre ellos, las universidades. La caja negra del racismo estructural es, de este modo, una estrategia de investigación y formación-reflexión.

Sentipensaber. Con esta categoría, más allá del sentir y el pensar expresado por el campesino de Mompox al sociólogo Orlando Fals Borda, hacemos énfasis en el visibilizar el «saber», esa elaboración que las personas llevan a cabo desde el sentimiento, el pensamiento, la vivencia, la escolaridad, en fin, de la vida misma hecha cuerpo, para decir el mundo en múltiples expresiones y, sobre todo, en las no convencionales, como el canto, la poesía, las artes plásticas, la danza y los haceres manuales como la cocina o la costura, entre otros. En nuestro trabajo de investigación buscamos visibilizar, co-crear y re-construir, con participación virtual o presencial de las y los protagonistas, esos saberes que nos constituyen. Sentir, pensar, producir saber: sentipensaber. Este se encuentra aquí ligado a nuestra cultura afrocentrada, pero no exclusivamente, ya que la cultura es una condición y un derecho humano. Ángela Mena Lozano afirma que el sentipensaber «es un concepto que relieves el sentir como expresión muy potente en la creación del pensamiento y la elaboración de saberes» (2021, p. 24).

Vivir sabroso. Este concepto, abordado también como categoría de análisis en investigaciones, ensayos y reflexiones (Quiceno, Natalia,

2016; Mena y Meneses, 2019), constituye uno de los logros importantes del GIAGU BANTÚ comoquiera que ha servido para conceptualizar una práctica de vida colectiva que da fundamento al pensamiento afrocolombiano en conexión hereditaria con la sabiduría africana. La primera aparición escrita del concepto de la que se tiene noticia se encuentra en la tesis de doctorado de la antropóloga Natalia Quiceno, entendido como una respuesta colectiva de las comunidades afroatrateñas ligadas a las situaciones de riesgo, y no como un «modelo ideal» o preexistente: «se trata más bien de un campo donde el peligro, el riesgo, la tensión y el conflicto están presentes, pero siendo gestionados de manera singular y no necesariamente a través de la violencia y el exterminio del otro» (2016, p. 4). Sin embargo, vivir sabroso va más allá de estos escenarios y se constituye en una forma de sentir la vida de los pueblos afrodescendientes en el Pacífico colombiano, principalmente en el Cauca y el Chocó. Es un modo de existencia que se construye colectivamente en el día a día, en la lucha y la resistencia, en las formas como se enfrentan las vicisitudes y se viven también las alegrías y esperanzas.

Según Mena y Meneses, «vivir sabroso es parte del acervo lingüístico de las comunidades del Pacífico, particularmente del Chocó. Refiere un modelo de organización espiritual, social, económica, política y cultural de armonía con el entorno, con la naturaleza y con las personas» (2019, p.50). De ahí que sea más escuchado en el lenguaje oral, popularizado incluso en personas no afrodescendientes para dar cuenta de un sentir alegre propio —«me siento sabroso»—, con otras personas —«pasamos un rato sabroso»— o con el entorno —«di una caminada sabrosa»—. El vivir sabroso, entonces, «es un marco conceptual cotidiano de las comunidades de pensamiento oral, en tanto constituye una praxis de larga duración no inscrita en los cánones occidentales de la escritura» (Meneses, 2019, *ibidem*).

El vivir sabroso se inscribe en una larga tradición de vida que dialoga con las filosofías africanas del **Ubuntu** y el **Muntu**, que vienen siendo relevantes en la reconstrucción identitaria de la diáspora afrodescendiente, en busca precisamente de ese trenzado espiritual con el continente Madre de la Humanidad y las civilizaciones del mundo.

El **Ubuntu** desarrolla principios de hermanamiento con las otras personas más allá de las identidades monógamas. Como filosofía de vida, propicia identificaciones entre las personas para construir y crear juntas, dependiendo el bienestar de una persona del bienestar de todas y vicever-

sa. Hay una necesidad de la presencia del rostro, de la existencia palpable del otro, la otra y lo otro, todo ello en conexión, haciendo parte de esa energía vital que nos contiene y sostiene. Por su parte, el **Muntu** «es una concepción totalizadora. Es la visión integral del universo, proveniente de varias culturas africanas (principalmente de la bantú), que incluye los seres humanos, naturales, astrales y divinos compenetrados en el río que fluye uniendo pasado, presente y futuro» (Sandoval, S., citado en Mina, 2016, p. 337).

Como se advierte, estas conceptualizaciones expuestas por el grupo de investigación GIAGU BANTÚ parten de la afrocentricidad, pero no para quedarse en ella, sino, de un lado, buscando devolver a la cultura africana y afrodiaspórica su lugar de origen en la construcción civilizatoria y, de otro lado, aportando a la necesaria construcción de tejido armonioso en una sociedad y un mundo que cada vez se fractura y destruye más, al no hacer visibles estos valores civilizatorios para la pervivencia de la tierra y de los seres humanos en ella, en condición de dignidad. El pensamiento eurocéntrico con el cual hemos convivido y construido nuestro ser en el mundo ha mostrado su insuficiencia como «modelo ideal», y es preciso renovarnos volviendo a las raíces.

Resistencia y resiliencia. La opción de vivir sabroso, a pesar de las vicisitudes y asumiéndolas, conecta estos dos conceptos para dar vida a un tercero: la re-existencia. Hemos resistido y seguimos resistiendo a los flagelos de la humanidad: al racismo, al capitalismo, al eurocentrismo, a la xenofobia y a toda clase de discriminación que daña el vivir sabroso no solo de los afrodescendientes, sino de toda la humanidad. La vocación de la palabra **resiliencia** está cifrada en su capacidad para «desatar la luz, amansar a los lobos, invocar libertades y hacer del fardo de recuerdos tradiciones vivas e inmarcesibles» (Ramos, 2006).

La poesía, el canto, el teatro, el verso y hasta la comida han servido de vehículo para exorcizar el dolor de la «*gente de uno*». Porque, eso sí, a pesar del dolor, del mucho dolor, las personas afrodescendientes, negras, raizales o palenqueras —comoquiera que se autorreconozcan políticamente— gustan de ser felices, de vivir sabroso, es decir, de armonizar su existencia con los seres y energías del territorio. Por eso no es extraño que celebren la vida, aún después del sufrimiento de la esclavización, de las marcas de la colonización, de las pérdidas por el desplazamiento, de las penurias causadas por quienes se oponen a que ellos se hagan a una buena vida, e incluso por la desatención del Estado.

En la misma dirección surge el concepto de **potencia**, que no es elaborado por el grupo, pero sí utilizado a la manera de Hugo Zemelman para plantear una nueva forma de leer y leernos en el Pacífico colombiano y en la africanía; no desde las carencias sino desde las suficiencias. De acuerdo con Meneses, Mena y Minotta (2020) «[...] La potencia se construye como una mirada subjetiva e intersubjetiva, no porque falte a la objetividad de la realidad, sino porque complejiza las comprensiones de la realidad, transgrediendo los cánones positivistas y objetivistas de la ciencia».

Afrodescendencia(s): es un concepto complejo que surge desde las reuniones preparatorias de la Conferencia de Durban, en Sudáfrica, y que viene sirviendo como nicho de investigaciones, prácticas y movimientos, que buscan vindicar y reivindicar no solo la presencia de los descendientes de África en el mundo, sino de la misma africanidad en su continente. Para la investigadora afrofeminista cubana Rosa Campoalegre Septien, «la afrodescendencia es un concepto en construcción, abierto, en debate que debe plantearse en plural por la alta heterogeneidad socioestructural, política, contextual, organizativa, etc. en cada país (afrocolombiano, afrocubano, afrobrasileño, etc.)» (YouTube, 2021, 14m44s). Pero, principalmente, sostiene que la afrodescendencia tiene una connotación política, de derechos y resistencias: «Remite a la noción de pueblo»²⁵.

Entendiendo esa complejidad, la afrodescendencia tiene que ver con:

la historicidad, la conciencia cimarrona y libertaria, las prácticas de producción, medicinas ancestrales, conocimientos astrológicos, matemáticos, agroecológicos, astronómicos, geológicos y de la gramática; asimismo, los desarrollos axiológicos, ontológicos, antropológicos, lingüísticos, sociológicos, psicológicos, médicos, estéticos, literarios, artísticos, políticos, económicos, éticos, filosóficos, la capacidad creativa y revolucionaria, en su dinamismo, heredada de las comunidades, naciones e imperios africanos más allá del proceso del holocausto africano y las re-construcciones, a partir de las luchas palenqueras en los contextos americanos, europeos, asiáticos, [de la] Antártida y de Oceanía. Aunque con estos nombres las ciencias de la africanía aparecen distantes al mundo africano y afroamericano, estas se encuentran en la relación con los ríos, los territorios, la partería, la medicina ancestral, la minería artesanal, los medios tradicionales de producción, las filosofías del vivir sabroso, entre otras (Mena y Meneses, 2020, p. 186).

25. Cátedra Rosa Campoalegre, Chile. (2021). De afrodescendencias y contrahegemonías. [Video]<https://www.youtube.com/watch?v=gOymSrjaLBI&t=41s>

Aunque son estos los conceptos y categorías más relevantes, en los aportes subsiguientes encontraremos otros y otras también importantes.

Tendencias temáticas

Cuando nos referimos a tendencias temáticas, hacemos alusión a temas que por su novedad toman fuerza social y relevancia académica. En su trayectoria, el grupo de investigación GIAGU BANTÚ ha enfocado algunas temáticas que han permitido direccionar los desarrollos teóricos del Grupo. Entre las temáticas que nos han ocupado podemos nombrar las siguientes:

Etnoeducación: Se corresponde con una educación que acoge la cultura como referente central en la construcción curricular y valora las prácticas sociales del entorno y visibiliza la interacción educación-sociedad-territorio; se origina en el movimiento social indígena y, posteriormente, en la apuesta educativa crítica afrocolombiana.

Cátedra de Estudios Afrocolombianos –CEA: Es una apuesta curricular que busca el conocimiento y la difusión de los saberes, las prácticas, los valores y la historia de las comunidades africanas y afrodiaspóricas, los cuales favorecen la construcción de identidad y la interculturalidad en el marco de la diversidad étnica y cultural del país en consonancia con las dinámicas del territorio; propicia de este modo que la educación sea mucho más pertinente para la comunidad exaltando los valores culturales propios.

Innovaciones pedagógicas: Considerando que la innovación no solo se restringe a los artefactos tecnológicos y fenómenos similares, tomamos esta categoría para señalar que las innovaciones pueden ser de tipo social y/o educativo en tanto apuntan a creaciones que potencian aprendizajes o soluciones en el aula u otros espacios pedagógicos.

Díspora africana: Alude a los asentamientos de los descendientes de África por el mundo, sus construcciones, aportes culturales y nuevos planteamientos, al igual que las transformaciones que han generado en las otras latitudes en que se han asentado, principalmente en América Latina por el tema de la trata transatlántica, pero también en los otros continentes.

Africanías: Alude al estudio y relacionamiento con el continente africano y sus dísporas, no solo en América Latina, sino en el resto del

mundo, reconociendo los legados de la madre África para la humanidad y sus valiosos aportes en la construcción de conocimiento y otros ámbitos; resaltamos la importancia de esta temática en tanto nos acerca a nuestra herencia y a su vez nos permite reflexionar sobre los procesos que se han configurado en otros lugares del mundo derivados de la diáspora. En relación con lo anterior, A. Mena Lozano puntualiza la noción de africanía

con un carácter más genealógico, ontológico, histórico, político, pedagógico-didáctico; para desmitificar la idea de África como un unísono, a fin de aprenderla y enseñarla en toda su diversidad variopinta; de un lado, para pensarla no solo en clave de huellas en íconos y símbolos traídos del pasado, sino con una perspectiva más amplia en la medida que comporta el pasado, el presente y proyecciones de futuros de África y sus diásporas; estudios que no solo rastrean huellas como vestigios en artefactos, en músicas, en prácticas de funebria, que son muy importantes, sino también (sic) en campos de la producción intelectual escrita que expresa el pensamiento de los africanos, africanas y sus descendientes en unas diásporas que no se cierran en el continente americano sino que, desde una mirada esencialista, si se quiere, estudia las transculturaciones con los otros continentes. África como el lugar donde el ser humano inicia su «vagabundeo» por la tierra sembrando semilla y creando futuros, mucho antes de la esclavización (2021, p. 9)²⁶.

Racismo: El racismo, su historia, sus manifestaciones, sus efectos y las formas de contrarrestarlo es una de las temáticas centrales del grupo de investigación y, más específicamente, aquello que tiene que ver con el racismo antinegro. Este término hace alusión a la exclusión sistemática de un individuo o una colectividad por rasgos fenotípicos, como el color de piel y/o aspectos territoriales o culturales.

Lo consideramos un tema trascendental porque además de su amplitud investigativa, nos muestra caminos por explorar en pro de acciones antirracistas en las distintas esferas sociales, tal como lo pudimos evidenciar en nuestra investigación *Caja negra del racismo estructural* y que graficamos así²⁷:

26. Mena Lozano, Á. E.; Sito, L.; Mosquera, V.; Morales, M.; Becerra, H.; Romaña, I.; Moncada, V.; Cabezas, D.; Bermúdez, Y. (2021). Proyecto de investigación: Sistematizando el caminar de las africanías en la Universidad de Antioquia. Programa de Estudios de las Africanías, Facultad de Educación, 2020-2021.

27. Gráfico 1: Categorización del racismo. Resultado del ejercicio. (2022). En Informe final: la

los currículos escolares. Invisibilización de sus aportes intelectuales. Ausencia de autores y producción científico-técnica y otros (Ocoró Loango, 2022)³⁰.

Racismo institucional, relacionado con «el abandono estatal, la violencia estructural racista, el conflicto, la desigualdad, los altos niveles de necesidades básicas insatisfechas en [...] población afro e indígena, además de la desatención consuetudinaria del desplazamiento forzado de esas poblaciones» (Peña Montoya, 2022)³¹.

Pensamiento de intelectuales africanos y afrodescendientes, el cual alude a los sentipensaberes (sentir-pensar-actuar-vivir-saber) no solo de los académicos, sino de sabedoras, sabedores, agentes culturales y toda persona que utilice su inteligencia para leer el mundo, comprenderlo, nombrarlo y, en lo posible, transformarlo. En esta dirección queremos hacer énfasis en el reconocimiento y la producción de intelectuales afrodescendientes, no solo en campos como la literatura, sino también en la ciencia, la educación, la cultura y otros ámbitos tanto nacionales como internacionales. Lo anterior se ve reflejado en ejercicios como el *Seminario de pensamiento de mujeres negras y racismo*: la segunda edición que se realizó en el 2022 se enfocó en la visibilización, problematización y reflexión en torno al racismo, sus tipologías y sus afectaciones a la dinámica social, a través del abordaje de obras literarias y/o textos de mujeres afrodescendientes escritoras, académicas e investigadoras, como Anny Ocoró Loango, Mara Viveros Vigoya, bell hooks, Moya Bailey y Nilma Lino Gomes.

Tendencias epistemológicas

Para el grupo GIAGU BANTÚ ha sido de gran trascendencia tener como base epistémica la sabiduría ancestral africana, de tal manera que la denominación misma del grupo ha sido inspirada en las filosofías culturales afrocentradas provenientes directamente del continente africano

30. Ana Canavarró Beníte y Anny Ocoró Loango (Coord.). (2022). Enfrentando el racismo epistémico. Seminario Virtual Clasco 2022. Ver en: <https://www.clasco.org/enfrentando-el-racismo-epistemico-4/>

31. *Racismo y violencia estatal, las causas del conflicto y la desigualdad en el Pacífico nariñense*. (2022). Informe al Sistema Integral de Justicia, Verdad, Reparación y No Repetición - SIVJRNR. [Documento en formato PDF].

o que han sido asumidas aquí en las Américas por la tradición y llegada de los pueblos.

En ese sentido, para efectos de dar a conocer el recorrido investigativo del grupo y de los modos de dar cuenta de la construcción de conocimiento que se ha venido haciendo y planteando, se expresan las siguientes tendencias en cuanto a experiencias e ideas como rutas mediante las cuales se ha trasegado a fin de procurar una justicia cognitiva y epistémica respecto al mundo de la africanidad.

Dichas tendencias epistemológicas giran en torno a las filosofías del Muntu y del Ubuntu, a la sankofa en tanto simbología adinkra del pueblo akan, al diálogo de saberes y a la sistematización de experiencias —de manera metafórica— como modo de recoger o cosechar lo sembrado. Estas tendencias implican un distanciamiento de las formas como se realizan las investigaciones clásicas, con el fin de mostrar y evidenciar algunos caminos más propios de la tradición afrocentrada.

En la filosofía Muntu los bantúes contemplan el conocimiento y la sabiduría como fuerzas vivientes y creen que «muntu» tiene el poder del conocimiento. Esta perspectiva aparece relatada en uno de los apartes del libro de Manuel Zapata Olivella titulado *La rebelión de los genes* (1997):

Haremos énfasis principalmente en la filosofía de los pueblos bantúes, herederos de las primeras culturas que habitaron, ya en épocas históricas, el continente africano. Nos referimos a un período concomitante con la existencia de los grupos étnicos que caracterizaron los genotipos humanos contemporáneos. Sin embargo, por haber sido África la cuna de la humanidad, es de presumir que preservaban las más antiguas experiencias sobre la vida, la muerte, la enfermedad, la familia, las concepciones filosóficas del universo, los dioses, los ancestros, las herramientas y el medio ambiente. Eran trashumantes que transportaban en sus migraciones conocimientos sagrados de la vida y la cultura. No debe extrañarnos, entonces, que su filosofía del Muntu resuma los más antiguos conocimientos del hombre para ajustar su conducta a la sociedad y la naturaleza (citado en el suplemento dominical de *El Universal*, 20 de noviembre de 2011).

De igual manera, resulta imprescindible hacer referencia a la filosofía Ubuntu, en la medida en que se constituye en una forma de vida para la humanidad. Entre las muchas personas y organizaciones que la han adoptado, nos interesa en especial lo que significó para Desmond Tutu, clérigo y pacifista sudafricano del grupo étnico xhosa que le otorgaría a

Ubuntu un sentido a partir del proverbio de su etnia *Ubuntu ungamuntu ngabanye abantu*, el cual se traduciría como: «la persona depende de otras personas para ser persona». Es así que Desmond Tutu

encontró en la sabiduría africana que reza: «Umuntu ngumuntu ngabantu» una clave hermenéutica para abordar la situación sudafricana [referida al apartheid] y proponer una pista de solución. Y esa sabiduría se basa en la relación con el otro como elemento esencial en el ser humano. Ser humano, vivir la humanidad es, en el horizonte africano bantú, ser generoso, compasivo, solidario, lo cual siempre remite a una alteridad (Kakozi, 2013, 214)³².

Se apela así a una historicidad con la finalidad de posicionar hechos y actos que han sido fundamentales para la vida y la estancia de las y los descendientes de la africanidad, es decir, *sankofando*, *viendo pa'traj'* o revisitando la historia y lo acontecido en el pasado. Precisamente de eso se trata la sankofa como otra de las tendencias epistemológicas relevantes para GIAGU BANTÚ: de mirar hacia atrás para comprender el presente y proyectar o caminar hacia el futuro. Para nuestro abordaje, es «en este contexto que emerge la esclavización como perspectiva de revisita de la historicidad y como concepto descolonizador de los relatos» (Mena Lozano, Á. E. y Meneses, Y., 2020, p. 31).

Por esta razón es importante considerar la posibilidad de echar una mirada al pasado en el que hubo un acontecimiento de suma relevancia para la historiografía como es la trata transatlántica de «esclavos», tal y como se ha solido relatar la presencia de africanos y sus descendientes en las diferentes latitudes del planeta. Sin embargo, sus legados africanos han sido mal nombrados y olvidados, dado que, traídos bajo las consabidas circunstancias de crueldad y deshumanización, resultan considerados igualmente como esclavizados, si bien se trata de seres portadores de saberes susceptibles de ser abordados en instancias como la afroeducación, la etnoeducación afrocentrada y los Proyectos Etnoeducativos Comunitarios (PEC).

En tal dirección,

la ruptura que plantea la esclavización como categoría de análisis permite ver con objetividad, complejidad y profundidad, la larga duración de la historia y la

32. Kakozi Kashindi, J-B. (2013). Ubuntu como vivencia del humanismo africano Bantú. *Devenires*, 14 (27), pp. 210-225.

realidad de la africanía; entonces, constituye una nueva forma de construir conocimiento porque parte de la potencia. Encuentra en el adentro (sic) del sujeto su mejor forma de construir conocimientos. Por tanto, una nueva epistemología (Mena y Meneses, 2020, p. 31).

Sea la ocasión para que mediante la *sankofa* se acuda a la revisita de aquellos hechos históricos que permiten conocer la otra cara de la historia, distinta a la que tradicionalmente ha sido contada desde orillas que dejan por fuera otros relatos de una real historicidad, los cuales son valiosos herederos y estudiosos de la tradición africana manifiesta en la espiritualidad, los modos de organización social y política (consejos comunitarios y *kuagros*), el derecho propio, así como los imperios, los reyes y reinas y las deidades. Por su parte, como lo expresan A. Mena et al., «desde ese horizonte afroepistemológico las comunidades han venido construyendo prácticas educativas ancestrales-propias mediante las cuales se recrean miradas, significaciones, deidades, rituales, historias, espiritualidades, lenguajes, estéticas, conocimientos y relaciones con el universo» (2021, p. 25). De ahí que la lucha sea por otra escuela posible, por otras pedagogías y otras formas de habitar los entornos.

En esa medida, es de considerar las filosofías afrocentradas, y su acervo ideológico, como un gran marco para reconocer y revitalizar los diversos modos de hacer ciencia y posicionar esos acercamientos con las comunidades para generar conocimiento, por tanto, sustentar las investigaciones, prácticas pedagógicas, educativas y comunitarias.

Por ello, los ejercicios investigativos que realiza el grupo GIAGU BANTÚ siempre buscan ser apuestas mediante las cuales haya una empatía con el entorno y un equilibrio entre el ser, el hacer y el tener. De esta manera, la generación de conocimiento pasa por unos abordajes colectivos y colaborativos de co-creación en el sentido de la valoración por lo comunitario propia de los pueblos afrodescendientes, apreciando a la vez la importancia de la perspectiva de «aprender haciendo», que alude a la conocida premisa según la cual, más allá de la subordinación implícita en la configuración de la ciencia convencional, «a investigar se aprende investigando».

De ahí que, tal como aparece expresado en los textos para maestros acerca de la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos –CEA, se den a conocer algunas claves como:

aprehender nuevos conceptos y prácticas que posibiliten reconocer y repensar la historia y las historias sobre África, Afroamérica y Afrocolombia; como sustento y motivación, para cambiar las actitudes indiferentes o displicentes en la lucha desde todos los frentes contra el racismo, la discriminación y la xenofobia, principalmente en y desde la escuela como institución formadora de nuevos ciudadanos y ciudadanas (Mena Lozano, Á. E. et al., 2019a y 2019b, p. 15).

Dado todo lo anterior, GIAGU BANTÚ es un grupo de investigación que se ha ocupado de visibilizar diversos aportes que autores y autoras que, desde la africanidad, han tenido incidencia en la cultura colombiana y cuya dedicación ha estado encaminada tanto al mundo literario, las letras, la música y la danza como al mundo de la ciencia y al ámbito político y jurídico, entre otras áreas. Justamente por las escasas posibilidades y ventanas de visibilidad, estos autores y autoras han sido poco conocidos y reconocidos en nuestra escolaridad. Entre otras y otros, mencionamos aquí expresamente a Candelario Obeso, Arnoldo Palacios, Hazel Marie Robinson Abrahams, Lenito Robinson-Bent, Rafael Palacios Callejas, Leonor González Mina, Manuel Zapata Olivella, Delia Zapata Olivella, Viviano Torres, Graciela Salgado Valdés, Elkin Robinson, Jairo Archbold Núñez, Raúl Cuero, Mabel Torres, Diego Luis Córdoba, Rafel Nieto Gil, Teresita Gómez y Teresa Martínez de Varela.

Habitar la Universidad de Antioquia como grupo de investigación que se ha enfocado en visibilizar el pensamiento afrodiaspórico nos ha significado a la vez un reto y una oportunidad, cuyo cometido es ubicar en el escenario universitario el universo africano como episteme para la formación de profesionales. Indagar en el

caminandar de las africanías en la Universidad de Antioquia es una tarea fascinante, tensionante, compleja e interesante. Fascinante porque es un gusto volver sobre nuestra ancestralidad, ver y posibilitar otras formas de ver, con nuevos ojos, escuchar con nuevos oídos, sentir nuevas vibraciones en nuestro cuerpo y en el ambiente, las historias sobre el continente Madre-África, sobre sus hijos e hijas en todo el mundo; acercarnos en vía de sanación con una mirada no colonizada, para ir cumpliendo el anhelo de visibilizar y posicionar el pensamiento afrocentrado en la Universidad y la sociedad [...]; tensionante, porque siendo herederos y herederas de dicha cultura al revisar la historia y muchas historias de África y sus diásporas, distantes y cercanas, no podemos ocultar el dolor, la

desazón, que se siente cuando se choca una y otra vez con la sinrazón del racismo, la opresión, la discriminación, la subalternización, la soberbia y muchas otras acciones que han afectado el vivir sabroso [...]. Y, compleja e interesante, porque implica coger trozos y trazos del pasado ignominioso para conjugarlos con la esperanza del presente y construir rutas nuevas de futuro que aporten a la creación de otras posibilidades de ser y estar en el mundo entre nosotras y con nosotras; visualizando y creando nuevos conocimientos y valores, nuevos saberes que ponen al centro del pensamiento la necesidad de una nueva humanidad; donde el reconocimiento del otro y la otra africana y afrodescendiente, su ser, hacer y saber, como importantes en las apuestas epistémicas y culturales no sean solo un discurso sino una realidad... (Mena Lozano, Á. E. et al., (2021). Informe final, pp. 11-12).

Por esta razón, para ampliar el campo de investigación, se ha buscado que desde la formación de maestras, maestros y agentes de la educación haya un acercamiento a tales contenidos, ya que estos permiten la comprensión de las realidades de grupos poblacionales específicos, como los afrodescendientes. Así estos se pueden ver reflejados en los escenarios escolares y se pueden dinamizar sus demandas y necesidades hacia el fortalecimiento de su identidad, permitiendo que germine la semilla africana hacia una visibilidad de la ancestralidad y su diáspora. Porque, como se expresa en el documento del proyecto *Ubuntu*, es necesario que se reconozca que «los aportes filosóficos afro son una línea de pensamiento que debe ser incluida en las unidades académicas para el aprehendizaje de la riqueza africana que históricamente hemos ignorado» (p. 54)³³.

Tendencias metodológicas

En los distintos trabajos de investigación, formación y comunicación GIAGU BANTÚ, tanto en calidad de grupo como desde el punto de vista de cada uno de los integrantes en los proyectos que ha desarrollado o en los que ha participado, ha asumido las africanías y los sentipensaberes

33. González, E.; Mena Lozano, Á. E.; Morales, M. E.; Mosquera, V. (2019). Episteme afrodiaspórica. El caminar de la afrodescendencia en clave de ujamaa para vivir sabroso. En *Ubuntu: diseño de rutas en gestión curricular desde la educación inclusiva y la diversidad epistémica para las unidades académicas, sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de Docencia (pp. 13-59).

afrocentrados no solo a nivel del discurso, sino también en sus formas particulares de producir, organizar, interpretar, acumular y transmitir conocimiento: «las reflexiones sobre la misma [la africanía] tienen un alcance a escala humana y de las ciencias para observar, describir, percibir, aprehender, reflexionar, recrear la realidad y transformarla» (Mena Lozano, Á. E. et al., 2020b, p. 14).

Sabemos que tal postura ha implicado una verdadera transgresión en las metodologías, los métodos y las técnicas científicas tradicionales eurocentradas que persisten en su intención de invisibilizar los aportes científicos, artísticos, académicos, humanísticos, de comunidades afrodescendientes y de pueblos originarios, pluri-multiculturales, de América Ladina (González, L., 1988). Abogamos, entonces, por las experiencias interculturales de reconocimiento mutuo basadas en la diversidad epistémica (Aguiló, A., 2009.2), la justicia cognitiva y el diálogo de saberes, para un mundo epistemológicamente más justo y solidario, como claves para la construcción de las sociedades contemporáneas y de la paz.

De ahí ha resultado una enriquecida y enriquecedora combinación de metodologías, métodos y técnicas. He aquí algunas de ellas:

En la reivindicación y el posicionamiento del Pensamiento Afrodiaspórico, Ubuntu nos llama a la humanidad común, pues reconoce que «[...] existen infinitas cosmovisiones distintas para enriquecimiento de todos, si estamos dispuestos a abandonar nuestras certezas y abrir nuestra mente a las posibilidades de otras explicaciones distintas de la realidad» (UNESCO, 2015, p. 31), necesaria y sencillamente incorporando saberes y experiencias múltiples, occidentales y no occidentales, «[...] conocimientos que no distinguen entre teoría y práctica, no escritos, ni registrados; conocimientos concretos, nacidos de luchas contextuales por una vida mejor; no expresados en términos de la discursividad lógica únicamente, sino a través de relatos de origen, gestos, historias y narraciones orales, entre otras características» (Santos, 2008b, p. 17, citado en Aguiló, 2009.2, p. 18).

Investigación-Acción-Participativa, traducida en Encuentros interestémicos, Diálogo de saberes, Conversas sabrosas, Círculos de la palabra, Malungajes, Sabedoras y sabedores, bibliotecas vivas....

La necesidad de implementar el diálogo de saberes, como una práctica ancestral de reactivación de la escucha, del afecto y de la co-creación en familia, [...] mo-

delo biocéntrico en el que la vida, en tanto tejido de seres y coexistencias, oriente el sentido y el dinamismo del quehacer científico³⁴ [...]

Todos ellos como espacios de construcción del conocimiento compartido que se erigen sobre el valor y la recuperación de palabras, nociones y prácticas venidas de diversas epistemes.

Los referentes afrodescendientes, que con sus pensamientos han alimentado la construcción de un marco general de la presencia africana y afrodescendiente en el país, tienen asiento en varias bibliotecas y centros de documentación de universidades y organizaciones sociales, al igual que en centros de investigaciones étnicas, etc. Son aprovechados en pesquisas para el conocimiento y reconocimiento de afro-referentes y/o personajes históricos que, por ejemplo, participaron en la construcción de la identidad de nación, al igual que de personajes que se opusieron a la esclavitud planteada por los gobiernos español y criollos. Estos referentes ayudan a entender esos procesos históricos y a interpretar el sentir histórico que demandó cada época, así como a evidenciar los aportes de hombres y mujeres, líderes, intelectuales y militares.

Los recorridos físicos y/o virtuales —incluso el mapeo— por repositorios de material documental alusivo a la temática afrodescendiente y en especial a aquellos temas propuestos para ser abordados en los distintos momentos, grupos y unidades académicas, resultan claves, a su vez, para promover la aceptación y el respeto de la diversidad en las sociedades, así como para la protección de valores democráticos de justicia y equidad.

Metáforas... Metáforas para el abordaje de temas y situaciones duras... densas....: viaje por el río, sankofa y caja negra....

Es de anotar que en el Chocó, por ejemplo, gran parte de la vida y su movimiento gira en torno al río, que es el mayor medio de comunicación. Los trabajos siguen el flujo de los viajes en el río, los cuales son parte de la cosmología afrocolombiana. Se adoptó la metáfora del viaje en *El Caminandar de las Africanías en la UdeA*)³⁵: 1. LA CONVIDADA: en la práctica del viaje, da cuenta

34. González, E.; Mena Lozano, Á. E.; Morales, M. E.; Mosquera, V. (2020). El saber es común y solidario. Cap. Vemoj' pa'trás porque vamoj pa'lante. En *Diálogo de saberes. Hacia una política de investigación para la implementación de la diversidad epistémica en la Universidad de Antioquia* (p. 13).

35. Mena Lozano, Á. E. et al. (marzo, 2021). *El Caminandar de las Africanías en la UdeA*. [Informe final de investigación]. Universidad de Antioquia.

del momento en que las personas son invitadas (convidadas) a realizarlo con determinado propósito. 2. ALISTANDO EL VIAJE: se presentan los referentes teóricos, epistemológicos y pedagógicos que sustentaron esta conversa sabrosa. 3. EMBARCARSE: ya subidas en la champa (canoa o bote) y remando con el sentir, el pensar y el saber, presentamos la sistematización como tal de cada una de las tres experiencias afroeducativas y de los aprendizajes. 4. ARRIMARSE A LA ORILLA: cuando la gente viaja, se arrima a la orilla por muchas razones —cuando hay que recoger a algún pasajero o mercancía, por algún daño en la embarcación, para hacer un alto, descansar y reemprender el viaje o porque ya se llegó al destino—.

Sankofa: *Vemo'j pa'tras... porque vamo'j pa'lante*. Sankofar, como apuesta filosófica y metodológica para revisar de forma crítica el pasado, lo realizado, diagnosticar y proyectar el futuro. En ese sentido, se revisita la experiencia o situación para dar cuenta de la ruta seguida, para trazar nuevo rumbo, para redireccionar los pasos.

La «Caja Negra», como la de los aviones, símil ya expuesto en Tendencias conceptuales.

Como estrategias de investigación y pedagogía, no solo aportan a la recolección de percepciones, ideas e imaginarios colectivos sobre diversos temas, sino que provocan la reflexión y la expresión de ideas para la solución del problema en estudio, teniendo entonces un carácter pedagógico y propositivo. A partir de ella se realizó el primer pilotaje, para investigar sobre el racismo y la discriminación en la Universidad de Antioquia y en otras áreas de la ciudad. En 2022, bajo el título *Caja negra del racismo estructural*, se vuelve a utilizar como iniciativa para participar, junto con diecinueve universidades latinoamericanas más, en la ya referida 3.^a *Campaña para la erradicación del racismo y la discriminación en la educación superior* de la Cátedra UNESCO-UNTREF.

De la *Caja negra del racismo estructural* se realizaron dos réplicas en 2023: en Bogotá en el mes de septiembre, invitados por el Programa Nacional de Educación por la Paz EDUCAPAZ para su *VI Encuentro Nacional de Redes de Educación para la Paz*, experiencia que realizamos en la Biblioteca Luis Ángel Arango junto con la muestra de otras veintisiete iniciativas nacionales más, y en la sede principal del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en el marco de su *Semana por la Paz*; en Medellín el 26 de octubre, como una adaptación de la metodología para indagar por percepciones, sentires y saberes sobre las discapacidades y la

inclusión en el marco del Proyecto Escuelas de No Violencia de la Secretaría de No Violencia de Medellín, invitados por su oficina de Extensión Cultural.

También se ha solicitado autorización para utilizar *la caja* en otros escenarios, temas y contextos; por ejemplo, en Brasil, México y Argentina —recordando la acogida que tuvo en el marco de la Cátedra de la UNESCO—. El concepto ha inspirado asimismo adaptaciones para investigaciones; por ejemplo, sobre la homofobia, el conflicto armado entre jóvenes colombianos y los conflictos entre jóvenes delincuentes (ICBF).

La *caja negra*, pues, constituye una verdadera innovación propia de investigación pedagógica —o de pedagogía investigativa— que desde sus inicios ha mostrado sus bondades y potencialidades para el análisis de situaciones complejas y para impulsar iniciativas de mitigación y/o erradicación de factores perturbadores de una convivencia respetuosa y sabrosa.

Tendencias teóricas

Algunos sentipensaberes de intelectuales que han aportado a la reconstrucción de nuestra identidad afrocolombiana han marcado un hito en la recuperación de nuestra historia, que ha sido estigmatizada, rechazada y borrada de algunas mentes. Tener en cuenta estos pensamientos revolucionarios permite fortalecer nuestros conocimientos y comprender el sentido y la importancia de rescatar y acoger nuestra identidad e idiosincrasia. Con base en lo anterior, reflexionaremos acerca de la manera como se concibe la cátedra educativa y la enseñanza en las escuelas, que deja de lado el conocimiento ancestral y cultural de nuestros pueblos. Se imparte una educación homogeneizada, que permea nuestra identidad desde hace mucho tiempo en nuestras comunidades y no plantea un modelo educativo de carácter plural que visibilice la historia de África y de la afrodiáspora como parte del acervo cultural académico, es decir, como parte del canon.

En su trayectoria investigativa, el grupo GIAGU BANTÚ se apoya en algunos referentes teóricos que permiten una visión afrocentrada y antirracista. A continuación se exponen algunos de ellos.

En el pensamiento de Frantz Fanon, sus significativos aportes en los campos de la psiquiatría, la psicología, la filosofía y la sociología, así como

en la investigación cultural y la lucha contra el racismo, han sido expuestos en varias de sus teorías, brindándonos una reflexión crítica en una de sus obras insignes, *Los condenados de la tierra*, donde se evidencia el proceso de la descolonización y su impacto en la identidad individual y colectiva. Además, nos dio a conocer las dificultades sociales, psicológicas y políticas enmarcadas en dicha época, y profundizó en los fenómenos de los procesos psicológicos y mentales de las personas, considerando que la colonización tiene un impacto deshumanizante en la psicología del individuo tanto colonizador como colonizado.

Otro de los autores es el brasileño Paulo Freire, quien, con sus ideas revolucionarias en el campo de la educación y la pedagogía, propone la enseñanza de un pensamiento crítico, en tanto critica el racismo como una construcción social opresiva que impide no solo la justicia epistémica, sino también la justicia socio-racial. Al respecto dice:

en tanto [...] hombre blanco, aparentemente, porque no tengo mucha seguridad de mi blancura, la cuestión es saber si estoy en verdad contra el racismo de forma radical. Si lo estoy, entonces, tengo el deber y el derecho de luchar con el hombre negro contra el racismo (Freire y Shor, 2014, p. 255).

Este autor nos permite ahondar en la importancia de un cambio entre la teoría y la práctica educativa para formar un individuo consciente de lo que observa, escucha e interpreta de su propia experiencia, para que así aprenda a cuestionar y analizar para comprender su mundo solucionando problemas reales y transformando nuevos paradigmas teóricos e ideas entre pares.

Freire enfatiza en la liberación del individuo como sujeto de derecho en aras de eliminar la opresión y el adoctrinamiento del pensamiento, siendo la educación el camino para el empoderamiento y para la reflexión de la construcción del ser, de su cultura y sociedad, quebrantando las desigualdades a nivel social, económico y político. Es por ello que en esta investigación tomamos ideas de este autor para reflexionar sobre nuestra cultura y llevar al aula el conocimiento ancestral como acción, con el fin de fortalecer y aportar a la construcción social y cultural de nuestros pueblos.

Otros aportes significativos para esta investigación los ofrece la escritora y activista social feminista estadounidense bell hooks, cuyos planteamientos desde la interseccionalidad nos dan una visión clara de distintas

formas de opresión sistemática que padecen los sectores menos favorecidos a raíz de características como la raza, la clase, el género, la sexualidad y la cultura. bell hooks analiza críticamente la acción de los medios y la creación cultural, resaltando la manera como reproducen los estereotipos en las acciones de poder.

Su enfoque en una educación transformadora invita a profesores y profesoras a construir el conocimiento con sentido crítico y al empoderamiento de los estudiantes para hacer oposición a las estructuras de poder y razonar sobre sus propias experiencias.

Para los propósitos de nuestro grupo, las ideas de bell hooks son un aporte importante puesto que sus discusiones nos direccionan a la creación de una sociedad más justa y equitativa. La interdisciplinariedad con la que trabaja en sus investigaciones recoge conocimientos de campos como el feminismo, las investigaciones culturales y la teoría racial, que es una de las categorías por las cuales trabajamos para nuestra apuesta de una educación antirracista.

En este sentido, las investigadoras colombianas Mara Viveros Vigoya y Anny Ocoró Loango nos han inspirado con sus contribuciones en lo atinente a la noción de racismo desde lo epistémico y lo interseccional—abordando sus manifestaciones en el sistema educativo colombiano y en la sociedad en general por ser el resultado de una reproducción de desigualdades—, al igual que en la teoría del colorismo y su incidencia en las interacciones sociales.

Otro autor relevante para nuestras pesquisas es el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, de quien retomamos sus ideas en el campo de la sociología crítica, la investigación-acción participativa (IAP), y la educación popular, como también de sus aportes sobre justicia y transformación social. En la investigación-acción participativa se concibe e involucra a la comunidad como sujeto—y no objeto—de estudio, promoviendo la participación equitativa de sus integrantes y valorando sus aportes y enfoques para la construcción de nuevos conocimientos.

De sus aportes en el campo de la educación popular es importante para nosotros la idea de una enseñanza participativa de las comunidades, que fomenta la creación de currículos contextualizados y de programas que les permitan el aprendizaje y el empoderamiento. Esta visión ha creado una corriente serpenteante en la educación latinoamericana.

Por último, pero no menos importante, uno de los máximos escritores colombianos que exaltó el significado de la afrocolombianidad y a quien

hemos asumido como inspirador y abridor de caminos, Manuel Zapata Olivella, se destaca por sus aportes en la literatura y en la educación, siendo esta última una lucha emprendida por el reconocimiento pluriétnico y cultural para la promoción de la educación afrodescendiente. Además, ha resaltado en sus obras temas como la trietnicidad, el vagabundeo, la desigualdad social rural y urbana, la espiritualidad afrodiaspórica, las investigaciones folclóricas y de manifestaciones culturales afrocolombianas —en asocio con su hermana Delia—, al igual que movimientos políticos revolucionarios en Colombia y otros países de América Latina y el Caribe.

Aportes al campo de la educación

Aportes pedagógicos

A lo largo de su trayectoria, el grupo de investigación GUIAGU BANTÚ ha situado el aspecto pedagógico como un vector fundamental de sus acciones investigativas. Estos aportes hacen alusión a las contribuciones referidas a la relación pedagógica, la enseñanza y el aprendizaje en general, propiciando bases teóricas, conceptuales y prácticas para el ejercicio de la enseñanza en diversos contextos. En ese orden de ideas, citamos los siguientes aportes del grupo:

—*Vagabundeo pedagógico*: Rememorando a Manuel Zapata Olivella y su obra *La pasión vagabunda*, referida a un ser trashumante cuya intención es andar, reconocer y recorrer el territorio aprehendiéndolo, este aporte es una estrategia que da nombre a nuestras salidas de campo o a los recorridos que realizamos en espacios de ciudad y otros de interés para nuestras pesquisas, haciendo lecturas minuciosas de las dinámicas del territorio en aras de encontrar relaciones y procesos afrocentrados.

Para el estudiante Jhonatan Villegas del curso Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos de la Universidad de Antioquia, el vagabundeo pedagógico consiste en

salir de las aulas de clase, de los textos a leer el mundo y la palabra, mediante la observación, la conversa sabrosa y la escucha atenta de múltiples sonoridades, que nos permite comprender las diversas realidades de la humanidad.

Aclara de la siguiente forma lo que significa para él este ejercicio:

me ha permitido reflexionar respecto al acervo cultural que trajeron los hermanos africanos en condiciones de esclavitud a América, me ayudó a comprender la configuración cultural que han tenido a lo largo de los siglos en el continente, donde gracias a las prácticas de resistencia a través del cimarronaje y los palenqueros han trazado caminos de libertad y de reivindicación de derechos. Esos derechos los podemos ver reflejados en espacios ganados a partir de las luchas de la comunidad afrodescendiente, como lo ha sido la Casa Afro en el barrio Prado de Medellín (2023).

—*Caminandar*: Expresión que alude no solo al camino físico transitado, sino también al camino intelectual y al camino espiritual que se sigue y se seguirá recorriendo, a la experiencia recogida, recordando la voz de las mayores. Se trata del camino continuo que se evidencia en las actividades que nos ocupan y que constituyen los pasos que seguiremos dando en la investigación.

—*Conversa sabrosa*: Es una denominación que connota el fluir del saber y el sabor de las palabras en un diálogo agradable, cercano, dinámico, respetuoso, de construcción colectiva, en los espacios y momentos de encuentros para la construcción de saberes. Es una expresión de sentipensar, una forma práctica del *vivir sabroso*.

—*Aprendiñanza y enseñanje*: Entendemos que la enseñanza y el aprendizaje son procesos dialógicos en donde, como sostiene Paulo Freire³⁶, el educador y la educadora aprenden mientras enseñan, y las y los educandos enseñan mientras aprenden, lo cual alude a la construcción colectiva del conocimiento.

En relación con lo anterior, tenemos que uno de los aportes pedagógicos se encuentra ligado precisamente con las prácticas de enseñanza y aprendizaje, por lo que deseamos resaltar que «los proyectos etnoeducativos interculturales tienen como objetivo garantizar, gestionar y generar, con los grupos étnicos, una atención educativa pertinente a sus contextos culturales, sociales y territoriales» (Mena, Á., 2020, p. 212). Su estrategia institucional es «la construcción social, en un proceso consultado y concertado con los Grupos Étnicos y articulado con las Secretarías de Educación, tendiendo a que las comunidades definan su propia políti-

36. Freire, P. (2004). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI, Argentina.

ca etnoeducativa con la participación de todos» (Mena Lozano, Á. E., 2020, p. 212)³⁷.

Aportes didácticos

En consonancia con los principios y enfoques pedagógicos críticos, libertarios, afrocentrados y transculturales, nuestro grupo investiga, alienta, practica y difunde el conocimiento y ejercicio de prácticas pedagógicas transgresoras que rebasen las formas tradicionales y estandarizadas de enseñar e incluso de formar a los futuros docentes, rompiendo con la verticalidad y unidireccionalidad de la relación docente-estudiante-materia o disciplina.

Entendemos que la enseñanza y el aprendizaje tienen un carácter de construcción social y no meramente operativo, instruccional, y que en sus procesos todos los involucrados tienen historia, conocimientos, personalidad, necesidades, intereses, deseos o sueños, es decir, *sentipensaberes*, como decimos. Estos traen y ponen en movimiento el momento, no «de la(s) clase(s)», sino del *encuentro pedagógico*. Entendemos también que ese proceso debe ser inspirador, alegre y significativo para las y los participantes, en comunión: *aprendiñaje*, decimos.

Así entonces, el establecimiento y los escenarios educativos dejan de ser las cuatro paredes de un aula para abrirse al mundo que ofrece y activa una enorme gama de escenarios etnoeducativos, sean estos rurales o «espacios de ciudad», para desarrollar los encuentros pedagógicos. Estos espacios no convencionales pueden llamarse: • los ríos, las ciénagas, las quebradas • el mar, la playa • la selva • la calle • los kioscos o casas comunitarias • la casa comunal • la iglesia • las sedes de las organizaciones • la(s) emisora(s) y los medios de comunicación • las casas de los mayores • los aserríos, los talleres de distintos oficios • las canchas y los estadios de fútbol • el parque y los polideportivos • las cocinas • las plazas de mercado • las tiendas y supermercados • las ciclovías • la esquina del semáforo. Estos espacios y muchos más, dependiendo de los territorios o entornos habitados, se prestan «para establecer un diálogo fluido entre el

37. Mena Lozano, Á. E. y Mena Lozano, Ú. (2020). La gestión etnoeducativa institucional en Colombia. En *África en la escuela: del camino recorrido a los retos para una escuela sin racismo ni discriminación racial*. Niñeces de Gorée.

saber académico y el saber popular, que permita no solo el conocimiento y comprensión de los problemas, sino la participación en la generación de ideas como alternativas de solución» (Mena Lozano, Á. E. et al., 2019b, p. 15).

Además, los saberes ancestrales y su forma oral de transmitirse mueven y potencian un amplio repertorio de *estrategias de interacción didáctica*, como las llamamos, interrelacionando activa y permanentemente naturaleza y mundos espiritual y humano, en ese diálogo continuo de saberes y en el ejercicio del aprender-escuchando, aprender-haciendo, aprender-jugando, conocer caminando, reconciliar la mente con el corazón y las manos.

Por ello, como grupo y como estudiosos independientes hemos investigado, impulsado, propuesto y activado estrategias de enseñanza y de aprendizaje en la realización de las distintas iniciativas, actividades y proyectos, al igual que en la elaboración de textos etnoeducativos. Estas estrategias son, por ejemplo, conversatorios o conversas sabrosas, tertulias, mapas mentales, mapas conceptuales, consulta referencial, promoción y animación de la lectura. Su cometido es promover la lectura crítica, el análisis, la síntesis, la argumentación y el aprendizaje autónomo, individual y colectivo. En cuanto al conocimiento, al reconocimiento y la apropiación del territorio o de los entornos y a la socialización comunitaria se plantean el trabajo comunitario, la investigación de campo, la conversación con los mayores y mayores, el encuentro de saberes, las prácticas tradicionales, las historias de vida, las mesas de diálogo³⁸, entre muchas otras.

En nuestras iniciativas hemos puesto también en común, desde una perspectiva afrodiaspórica, algunas de estas estrategias didácticas, que no por coloquiales en sus denominaciones y lúdicas en sus ejecuciones deben juzgarse carentes de organización, sistematicidad y hasta de significado, y que, por el contrario, *favorecen la apertura de ambientes de aprendizaje creativos, críticos y participativos, incluyentes y diversos*:

—*Vagabundeo pedagógico*: más allá de las salidas pedagógicas, la disposición entusiasta por recorrer y conocer de primera mano, autónomamente o en colectivo, gentes, territorios, historias, técnicas y tecnologías

38. Mena Lozano, Á. E.; Mena Lozano, Ú. et al. (2019b). Orientaciones didácticas para maestras y maestros champalanqueros. Modelo etnoeducativo emancipador del Bajo Atrato Champalanca pedagógica. ASCOBA-MEN.

para dar cuenta de ideas, preconcepciones, asuntos o preocupaciones que han espoleado la curiosidad intelectual.

—*Diálogo de saberes*: dinámicas de vida propias y de base comunitaria, son oportunidad de intercambio y de comunicación con otras personas, dado que desde la experiencia de vida estas adquieren y/o adoptan prácticas que aportan a sus modos de vida. Por eso, el *diálogo de saberes* se constituye en una estrategia que permite establecer esas conversaciones tanto con sabedoras y sabedores de la vida cotidiana como con intelectuales y expertos de la vida académica para entrar en debates, discusiones y homologaciones de saberes y conocimientos en las diferentes áreas científicas y del mundo de la vida, reconociendo y brindando un lugar como interlocutores válidos a las personas y a las comunidades mismas.

—*Seminario Pensamiento de Mujeres Negras*: fue concebido y realizado con la idea de que los y las participantes puedan también dar cuenta de cómo han ido utilizando o apropiándose de lo que aquí vamos aprendiendo, sea para su vida personal, para algún trabajo que estén haciendo, o sea que la misma dinámica del Seminario les provoque algún ejercicio reflexivo, no necesariamente en torno al tema específico de la conversa, sino a otros aspectos que se deriven de ellas tales como: conceptos, autores y materiales estudiados.

—*Conversaciones con los mayores y las mayores*: en clave del diálogo de saberes, alientan y fortalecen las relaciones intergeneracionales y la transmisión de conocimientos ancestrales, favoreciendo y preservando la convivencia comunitaria, su identidad y sus saberes.

—*Tongas de saberes*: «momentos vivenciales de aprendizaje y enseñanza (enseñaje y aprendiñanza (díada indisoluble) para la germinación de los conocimientos, las actitudes y las prácticas que se realizan con amor, alegría y esperanza» (Mena Lozano, Á. E. et al., 2019b, p. 23).

En las comunidades afrocolombianas la tonga es una reunión de trabajo donde además de compartir tiempo se comparten ideas, viandas, experiencias en muchos casos alusivas al conflicto armado para ayudar a la sanación de las poblaciones. Nosotros lo retomamos como una metodología de trabajo, una posibilidad para interactuar, reconocernos y elaborar productos (tejidos, escritos, dibujos y más), para reflexionar, por ejemplo, sobre el racismo (Mena Lozano, Á. E. 2019b, p. 23).

También pueden ser un mecanismo de sanación mutua de las afectaciones, pérdidas de seres queridos y dolores causados por las múltiples violencias (*tongas de la memoria*).

El repertorio de estrategias didácticas explorado y por explorar, aportado desde la etnoeducación y los saberes de las africanías, es bastante amplio y retador en su forma de innovaciones pedagógicas. Cerremos este acápite anotando dos estrategias que retan y potencian aún más la didáctica:

—*Sistematización de experiencias y de saberes*: en la aplicación del sankofar, esta sistematización nos ha permitido, a su vez, recuperar saberes y prácticas, recoger los frutos del camino andado y configurar estrategias a partir de lo propio de las comunidades como, por ejemplo, las «tongas».

—*Malungaje*: como una expresión de hermandad, permite reconocernos para aprender, tejer diálogos, intercambiar saberes tanto con la diáspora africana para construir conocimientos en colectivo, como con las comunidades y los países, los saberes ancestrales, los estudiosos e intelectuales, los conocimientos académicos y científicos, los movimientos, los líderes y lideresas de las africanías para tender *puentes malungos*.

Aportes curriculares

El currículo, su concepción y, por ende, su construcción y desarrollo, como la mayoría de aspectos en la educación, no está exento de controversias, paradigmas, perspectivas, enfoques, etc. Sin embargo, cada vez es mayor la posibilidad de trascender la orientación vertical, instrumental y capitalista que le dio origen, a una perspectiva más socio-humanista. En esta se han realizado los trabajos de investigación, producción de textos escolares, formación de maestras y maestros, así como el acompañamiento a la construcción curricular del grupo GIAGU BANTÚ, que, para este estado del arte, recoge algunos trabajos realizados antes de la constitución del grupo como tal, pero que hacen parte de las experiencias construidas en el caminar de la vida de sus miembros. En esa dirección, nos hemos apoyado, fundamentalmente, en las posturas críticas norteamericanas y en aportes teóricos y prácticos sobre educación en Améfrica Ladina, como es la pedagogía social y de educación popular.

Desde la perspectiva sociocrítica y cultural en la cual inscribe fundamentalmente su trabajo GIAGU BANTÚ, se acoge y construye una concepción del currículo como selección cultural, como proceso contextualizado y construido de abajo hacia arriba con participación directa de la comunidad educativa, en sentido amplio, siguiendo también postulados de la etnoeducación, la Ley General de Educación (115/94), la Ley 70/93 y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos – CEA (Decreto 1122/98).

Desde nuestra experiencia, tenemos los siguientes aportes para pensar el currículo:

Etnocurrículo o currículo étnico: este echa mano de los lineamientos curriculares para la CEA, donde se plantea que este «se refiere a la dialéctica teoría-práctica, que trata de dar respuesta a los conflictos detectados en contextos educativos multiculturales, bajo el valor de la diversidad étnica, erradicando toda práctica discriminatoria» (2021, p. 93).

El currículo para el modelo etnoeducativo *Champalanca pedagógica* del Bajo Atrato se define como

una construcción socio-cultural, la cual se concreta en las intenciones de formación, experiencias, actividades y prácticas necesarias e indispensables que permitan transmitir, asimilar, repensar y reconstruir el conocimiento propio y apropiado, con miras a la formación integral de los habitantes del Carmen del Darién y Riosucio, como sujetos competentes para generar acciones de reivindicación y transformación social (2021, p. 93).

Si bien es cierto que este currículo, construido en contexto, contiene aspectos de la estructura propuesta por el Ministerio para los modelos educativos, es asumido por la comunidad para adaptarlo a sus necesidades particulares, sin perder el diálogo con lo apropiado, es decir, con lo aprendido de otras culturas, ya en perspectiva intercultural local, nacional o internacional, o ya por el conocimiento científico de las ciencias y las disciplinas.

Son características del currículo etnoeducativo:

- Parte del presupuesto de que el desarrollo humano y el progreso de la sociedad son fruto de la diversidad y la libertad.
- Supone un compromiso por la dignidad universal del ser humano, por lo tanto, un compromiso con la igualdad de oportunidades sociales,

políticas y económicas, la distribución equitativa de los recursos y la valoración de cada cultura.

- Su finalidad es la transformación de las culturas, creando identidades sólidas mediante la interacción e intercambio cultural, que superen la mera coexistencia. (2021, p. 93).

Al plantear esta perspectiva del currículo como posibilidad y oportunidad de una escuela, en sentido amplio y que rete las desigualdades, ubicamos como referente filosófico el Ubuntu. Este, traducido al espacio curricular, plantea contrarrestar el racismo epistémico, la injusticia curricular y el unísono del saber euro-norte y andinocentrado en la academia, como se lee en este trabajo de investigación colaborativa realizado en la Universidad de Antioquia³⁹. Con base en la filosofía que guió la investigación, se recogieron las acciones de grupos y personas ocupadas en implementar y visibilizar el pensamiento africano y afrodescendiente en la vida universitaria. Además, sus acciones se inspiraron en la esperanza, la cual reta el racismo epistémico para que, en su lugar, se consolide una presencia de las africanías en las propuestas curriculares para la formación de los y las profesionales en las distintas carreras, conforme lo requiere nuestra sociedad y lo ordenan las normas generales y educativas en nuestro país⁴⁰.

Currículo Transformador. Ubuntu:

Ser y hacer Ubuntu también implicó un encuentro desde la interculturalidad, en tanto buscó configurarse como acción, proyecto y proceso que intenta cuestionar la estructura de las formas de construir saber. En este sentido, la interculturalidad es en sí misma una alternativa transformadora de los sistemas provenientes del modelo neoliberal, que han sido establecidos y adoptados como propios.

Sin embargo, se critica la interculturalidad

39. Ortega et al. (2020). *Ubuntu: diseño de rutas de formación en gestión curricular desde la educación inclusiva y la diversidad epistémica para las unidades académicas, sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia*.

40. Mena Lozano, Á. E. et al. (marzo, 2021). El Caminandar de las Africanías en la UdeA. [Informe final de investigación]. Universidad de Antioquia.

relacional, toda vez que no se limita a las acciones de intercambio, encuentro y contacto entre culturas. [...] y se] plantea superar la interculturalidad funcional que reconoce la diferencia y la diversidad como discursos en completa sintonía con las estructuras sociales establecidas; [pues] con esta forma de hacer interculturalidad no existe la pregunta por las causas que generan asimetría, marginación y racialización⁴¹.

Siguiendo con los aportes a la docencia universitaria, se plantea la necesidad de una

RENOVACIÓN CURRICULAR DE CONCIENTIZACIÓN SOBRE EFECTOS DEL RACISMO: en esta categoría se incluyen las propuestas que se refieren directamente a introducir transformaciones en el currículo de las carreras mencionadas directamente o inferidas de los textos escritos; se mencionaron áreas específicas de interés como las ciencias políticas, la historia o la literatura, que permitan generar conciencia sobre la presencia y los efectos del racismo en las personas sujeto-objeto de este, al igual que en las demás, de forma que se apunte a una formación más humanística e intercultural directamente desde el proceso de formación institucional⁴².

Dimensiones de la CEA: en los textos escolares de etnoeducación y en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para maestras y maestros de Antioquia⁴³ remarcamos y desarrollamos las siguientes dimensiones de la Cátedra que aportan a la construcción y el desarrollo del currículo: pedagógica, lingüística, ambiental, espiritual, investigativa, internacional, geohistórica y político-social.

Proyecto etnoeducativo: una forma de organizar la gestión académica curricular atendiendo a necesidades específicas de contexto identificadas por los educadores y educadoras, en diálogo de saberes con estudiantes, administrativos y demás agentes comunitarios que participan en la construcción de la propuesta curricular.

41. Ortega et al. (2020). *Ubuntu: diseño de rutas de formación en gestión curricular desde la educación inclusiva y la diversidad epistémica para las unidades académicas, sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia*.

42. Mena Lozano, Á. E.; Herrera, A. R.; Romaña, I.; Vargas, L. et al. (2022). Informe final: la caja negra del racismo estructural, Cátedra UNESCO-UNTREF. Programa de Estudios de las Africanías, Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

43. Mena Lozano, Á. E. et al. (2019a). Etnoeducación y CEA. Texto para maestros de preescolar, 1.º y 2.º de primaria. 2.a ed. Gobernación de Antioquia.

Núcleos curriculares —no áreas—: el trabajo por núcleos curriculares busca transgredir y transformar la organización curricular separada por áreas y disciplinas, al entender la educación como un todo y procurar que las y los docentes dejen de trabajar aisladamente para promover el trabajo en colectivos etnoeducativos, siguiendo la filosofía Ubuntu y su principio de circularidad, al igual que el principio de trabajo en *tongas* (equipos colaborativos) y por ejes temáticos.

Cátedra de Estudios Afrocolombianos – CEA: esta forma de presentación y organización del contenido curricular surge precisamente de la crítica a la educación hegemónica en el contexto nacional, y no solo busca subsanar el desconocimiento de África y sus diásporas, sino, desde ahí, enfrentar el racismo escolar y social que se genera contra el continente y sus descendientes. Se trata de una forma del llamado racismo estructural institucional que, a pesar de la promulgación de la norma (Decreto 1122/98), continúa vigente, haciendo que muchas instituciones con toda clase de argumentos, como «la autonomía», se resistan a su implementación. En la Universidad de Antioquia se avanzó mediante la adopción de algunas iniciativas como la formulación de un curso electivo de *Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos* en las licenciaturas, la *Ruta de la herencia africana en la UdeA*, la *Cátedra Manuel Zapata Olivella* (acciones itinerantes). Como evento académico, estas constituyen un eslabón en el largo esfuerzo de construcción de una educación incluyente, especialmente en el nivel superior, como lo ordena el Ministerio de Educación Nacional a partir de la CEA habida cuenta de los constantes vacíos históricos que la academia colombiana se ha encargado de perpetuar. Por ello, es preciso que en el ámbito de la formación profesional —considerando la universidad colombiana como el escenario primordial en el que cohabita una variedad de seres humanos con cualidades y potencialidades diferentes— haya la posibilidad de existir como individualidad y de coexistir como colectividad en el marco del respeto y sin barreras para el aprendizaje y la participación. Se trata, entonces, de procurar la valoración de la diversidad a partir del conocimiento y reconocimiento de los otros y las otras, iguales en la diferencia.

Etnoeducador y etnoeducadora: la etnoeducación introduce otro aspecto relevante en la concepción curricular, puesto que el maestro y la maestra pasan de ser simples funcionarios administradores del currículo elaborado por «expertos» a ser creadores de este, sujetos activos, intelectuales de la educación. Estos sujetos y sujetas trabajan en colaboración;

en pos de «desarrollar procesos formativos integrales que fortalezcan el ejercicio docente desde una visión autónoma y crítica de la interculturalidad, se promueve el conocimiento y valoración de todas las culturas»⁴⁴, con énfasis en las que han sido más excluidas del panorama educativo.

Aportes al campo de la formación

Para el grupo GIAGU BANTÚ ha sido de especial importancia tener presencia en la Universidad de Antioquia y más propiamente en la Facultad de Educación, dado que, ocupándose esta de la formación de maestras y maestros, se ofrece la gran oportunidad de aproximarla a temáticas y contenidos relacionados con la diáspora africana en las Américas, a la vez que se da la ocasión de llegar a la sensibilidad de los seres que allí se forman, en el sentido de promover una valoración y un respeto por las personas de «tez oscura» y sus culturas, tradicionalmente mal miradas y rechazadas.

Por esta razón, tal como se abordó en el proyecto del modelo etnoeducativo emancipador *Champalanca pedagógica*, desde el ámbito educativo se deben

[...] desarrollar procesos formativos integrales que fortalezcan el ejercicio docente desde una visión autónoma y crítica de la interculturalidad, promoviendo el conocimiento y comprensión de todas las culturas. [Y, asimismo], aportar a la construcción de la identidad nacional, basada en la valoración y respeto de la diversidad étnica y cultural del país (Mena Lozano, Á. E. et al., 2021b, p. 61).

En esa medida, el grupo GIAGU BANTÚ se ha ocupado de generar procesos para la formación y autoformación, como el *Club de literatura africana y afroindoamericana Miguel Antonio Caicedo Mena – MACAME*, el curso electivo de *Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos*, el proyecto *Ubuntu: diseño de rutas de formación en gestión curricular desde la educación inclusiva y la diversidad epistémica para las unidades académicas, sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia* y la Cáte-

44. Mena Lozano, Á. E.; Mena Lozano, Ú. et al. (2019b). Modelo etnoeducativo emancipador del Bajo Atrato *Champalanca pedagógica*. 2.a ed. ASCOBA-MEN.

*dra Manuel Zapata Olivella*⁴⁵, el seminario de conformación de *la Red de Multiplicadores para la Prevención del Racismo, la Discriminación y la Xenofobia*, el seminario *Pensamiento de Mujeres Negras*, el proyecto *Caja negra del racismo estructural*, la *Ruta de la Herencia Africana en la UdeA*, etc.

Mediante estos espacios se busca incentivar el reconocimiento y autorreconocimiento de los seres y los saberes de ascendencia africana para evitar flagelos de desdén como el racismo y la discriminación en todos los espacios de la vida cotidiana, como la casa, el barrio, la escuela. Estos deben ser ambientes para la protección de la vida misma potenciando una educación antirracista.

Es así como desde el proyecto *Ubuntu* se ha visualizado que propender por transformaciones en la formación profesional requiere una inmersión en la diversidad que nos habita, por lo cual

[...] este giro en la mirada implica «crecer desde dentro», llegar al fondo donde se producen y reproducen las prácticas sociales, culturales, políticas y de relación con la naturaleza que son propiamente locales. Regresar a lo propio implica además el encuentro y confrontación con el «lugar». La idea de lugar es inaplazable y esencial para recuperar las realidades, que no pueden seguir siendo entendidas desde las lógicas occidentalizadas (Mena Lozano, Á. E. et al., 2019d, p. 182).

Por tanto, el ámbito educativo es un escenario propicio para poner en acción todas aquellas cualidades y características que habitan las subjetividades desde las cuales se halla la posibilidad de que germinen nuevas formas de relacionamientos que reconocen la diversidad étnico-racial y cultural presente en el mundo de la vida, para ser, estar y vivir mejor con lo otro y el otro. Ese OTRO es diferente, nos interpela y nos conduce a mirarnos en nuestras maneras de actuar, reaccionar y expresarnos frente a la realidad multi, pluri, inter y transcultural que se manifiesta en cada espacio formativo y educativo de la Universidad y de la nación, como escenarios de expresión de la pluralidad y la diversidad materializadas en los corpus teórico-conceptuales y humano-vivenciales.

En ese sentido, y en palabras de Mena Lozano y Meneses Copete (2020),

45. El proyecto y la cátedra se llevaron a cabo en el marco del Plan de Acción Institucional: Permanencia Estudiantil (2015-2018), con participación del colectivo CADEAFRO.

[...] es necesario que las universidades inicien, retomen, fortalezcan y articulen nuevas contestaciones al unísono del saber. Este último, un proceso complejo y dinámico mediante el cual se establecen en el senti-pensar del profesorado y estudiantado temporalidades, espacialidades, comportamientos, relaciones (verticales), concepciones, percepciones, prácticas y discursos en relación con las epistemes afrodescendientes. Procesos de acomodación vinculados con el eurocentrismo, andino-centrismo y el racismo epistémico. Por consiguiente, es un campo, siempre en disputa, que desplaza la afrodescendencia como posibilidad del senti-pensar y el senti-crear científico.

Es por ello que quien en la vida decide formarse como maestra o maestro ha de estar en disposición de apertura y descolonización de su mente a fin de apreciar la complejidad de la diversidad sexual, étnico-racial, cultural, funcional y de género, entre otras, que tiene presencia en las aulas escolares, siendo el propósito de la educación forjar voluntades y formar seres humanos como sujetos sociales y políticos para la vida, que reflexionan y transforman las sociedades en pos de una equidad y una igualdad humana.

El proyecto *Ubuntu* puede entenderse como

la formación compleja, de calidad y pertinente de las y los estudiantes descendientes de africanos y para toda la comunidad universitaria por el derecho a formarse en la polifonía de las ciencias, libres de racismo y discriminación racial; [...] para dar un lugar a la justicia cognitiva y a la democratización del saber, no solo para el pueblo afro, sino para las naciones enteras, dado que la presencia de África denota la identidad nacional en cada país (Ortega, E. et al., 2019, p. 18).

De ahí que desde el actuar del grupo GIAGU BANTÚ se procure posibilitar entornos formativos que contribuyan al enriquecimiento de posturas críticas en el abordaje de situaciones que derivan en la acogida y apropiación de las filosofías africanas como el Ubuntu y el Muntu.

Finalmente, el aporte en educación para la formación desde el caminandar de GIAGU BANTÚ alude a la revitalización de la sabiduría ancestral africana y afrodiaspórica como cultura y como modo de vida constitutivos del SER. Esta revitalización promueve una sana convivencia para trascender hacia la visibilización y la posibilidad de otorgarle un lugar a los pensamientos raizal y afrodescendiente mediante la etnoedu-

cación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, dado que en la formación de maestras y maestros es imprescindible una ampliación del saber que redunde en el respeto y el reconocimiento. A través de esta postura se puede lograr la materialización de una justicia social, cognitiva y epistémica para las y los descendientes de la africanía y de toda la humanidad.

Aportes al campo de la evaluación

Cuando se precisaba esta categoría de aportes a la educación en lo concerniente a la evaluación, surgieron dos cuestiones: investigación evaluativa (evaluación de programas) y/o evaluación educativa en el campo de la educación (evaluación del aprendizaje).

A pesar de que GIAGU BANTÚ aún no exhibe trabajos propios en estos dos campos, en forma de cosecha propia validada por pares, algunos de sus integrantes sí han participado en procesos colectivos de construcción de modelos etnoeducativos afrocolombianos que responden a ellos. Son los casos del modelo etnoeducativo *Champalanca pedagógica* y los textos de etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos, guías para maestros de educación básica primaria.

Igualmente, desde el Ministerio de Educación y la propia Universidad de Antioquia, se ha insistido en la necesidad de hacer reformas del mismo Sistema Educativo Nacional —desde el nivel más elemental hasta el de doctorado— que no solo incorporen contenidos temáticos, sino las formas particulares y colectivas de pensar, hacer, evaluar procesos y resultados de los aprendizajes, tal como se propone en los distintos textos guías de formación de maestras y maestros (Mena Lozano, Á. E. et al., 2019a, p. 21):

Valoración de aprendizajes: se propone una evaluación cuyo énfasis no es la calificación, sino el reconocimiento de aprendizajes en saberes, prácticas y actitudes, como la disposición a conocerse y asumirse en la presencia y realidad existencial del Otro [...] aprender, desaprender, o al decir de nuestros mayores, rever (volver a ver) el camino andado para trazarlo de nuevo, si es necesario. Es también atender más el proceso del aprendizaje que juzgar/calificar el resultado.

SISTEMATIZANDO MIS APRENDIZAJES, EXPERIENCIAS Y RESULTADOS: un espacio para elaborar una breve narrativa con la cual registra su experiencia, dando cuenta, de una parte, de LO QUE PASÓ: ACIERTOS Y

DESACIERTOS; esto es, cómo se desarrolló el proceso (académico o curricular), resaltando aspectos significativos relacionados con el contenido, las actividades, la interacción con la comunidad, la actitud y aprendizajes de los estudiantes; y de otra, de LO QUE ME PASÓ: APRENDIZAJES DERIVADOS; esto tiene que ver con el impacto del trabajo en su subjetividad: sus reflexiones, cómo asumió la vivencia, qué cambió en su forma de ver o vivir la diversidad con el desarrollo de cada tema y/o actividades, entre otros aspectos.

Ahora bien, tal asunción no carece de rigor, como se constata en el caso del modelo etnoeducativo emancipador *Champalanca pedagógica* del Bajo Atrato: no se habla de *competencia* sino de «dominio» (Bloom, B.)⁴⁶, expresión atada al territorio y a la idea de apropiarse y preservar los conocimientos, saberes, prácticas y actitudes que en él se desarrollan, estableciendo relaciones entre este y quienes lo habitan. La noción busca apartarse de la carga individualista competitiva y de la ideología economicista neoliberal de la competencia.

Tope:

expresión muy usada por nuestros mayores [y mayores] en la vida cotidiana para indicar cuál ha de ser un punto máximo de referencia sobre el alcance de algo (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes).

Sistema de tanteo:

Organizamos nuestro sistema de evaluación como un sistema de «tanteo» de los procesos de maduración cognitiva, humana y social de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Por ejemplo, en la maduración de cualquier fruto, pero particularmente del plátano, este pasa de **biche** a **jecho** y de **pintón** a **maduro**. Es decir, va de menor a mayor en la escala de maduración, metáfora que aplicaremos no solo como un cambio de nombre, sino de sentido. Cuando un fruto está biche, por ejemplo, no se desecha (lo que en el sistema de evaluación nacional equivaldría a un mal resultado y, por tanto, a una mala calificación), sino que se da un tiempo para que avance el proceso natural, a la vez que se cuida y se abona el fruto para que vaya pasando sano de un estado a otro. Con esa lógica, se propone una ética del cuidado

46. Chapman, A. (2006). Taxonomía de dominios de aprendizaje de Bloom. En: <https://www.businessballs.com/self-awareness/blooms-taxonomy/>

y acompañamiento, aupamiento y apuntalamiento de etnoeducadores y atizadores (padres de familia) para el logro de los mejores resultados en los estudiantes, que, siguiendo aquí la metáfora terrígena agrícola y el lenguaje de la comunidad, se entienden como «cosecha».

Y, como en toda siembra y cosecha, acá participa toda la comunidad local y no solo la comunidad educativa de una determinada institución o grado escolar. Llama la atención que el *sistema de tanteo* adoptado en casos requeridos —por ejemplo, en traslados de estudiantes a otras instituciones educativas «no champalenguas»— guarda equivalencia con la escala nacional para su homologación con las siguientes correspondencias: *biche* (2.1. a 2.9); *jecho* (3.0 a 3.9); *pintón* (4.0 a 4.4) y *maduro* (4.5 a 5.0). Además, contempla el acompañamiento o *ajuste* mancomunado del docente con el padre o la madre de familia, es decir, con los *atizadores*, para que la/el estudiante avance.

Salto de rana:

En el Chocó solemos decir en lenguaje coloquial «quien sus brincos dá... a sus pies se atiende», para significar que quien toma una decisión y ejecuta una acción se hace responsable de ella, es porque tiene cómo responder. Por eso al nombrar brincos de rana a la **promoción anticipada**, no solo reconocemos al anfibio como patrimonio del territorio [la «*Andinobates victimatus*»] y hacemos homenaje a este investigador [el joven chocoano Pablo Palacios, su descubridor]; sino que esperamos motivar a los y las estudiantes para que den saltos de rana y avancen seguros en su caminar educativo y comunitario, al buscar o hacerse merecedores de saltos de aprendizaje anticipados en su proceso educativo. (Modelo Champalanca, 2019b, p. 166).

Por ello, consideramos que tanto la evaluación de los planes y programas de estudios como la evaluación del aprendizaje —no del «desempeño»— del estudiante no se deben seguir rigiendo por estándares numéricos de simetría exacerbada, frustrantes, excluyentes y discriminatorios. Creemos que es importante introducir innovaciones que privilegien el hacerle seguimiento al desarrollo cognitivo, de habilidades, de talentos, de vocaciones, de relacionamiento socioafectivo o, simplemente, de su querer hacer, para la vida en sus entornos, para su vida en comunidad, en las comunidades múltiples y diversas del país y del mundo, en un proceso continuo de *sankofar*.

Aportes al campo de la investigación

En la trayectoria de su experiencia investigativa afrocentrada, el grupo GIAGU BANTU ha venido recogiendo los saberes y conocimientos del pasado afrodiaspórico como legado para revivir en el presente y avanzar con nuestras generaciones hacia el futuro, es decir, dirigiendo el camino hacia una apropiación y empoderamiento conceptual y metodológico de las y los renacientes de la africanidad.

Es por ello que en cada proceso investigativo que se implementa se procura promover tanto la investigación formativa como la investigación colaborativa, en la medida en que se acoge a estudiantes —afrodescendientes o no— para que participen y para que en mutuo acompañamiento con las investigadoras e investigadores del grupo aprendan de las realidades y contenidos que se abordan en el marco de la dinamización del pensamiento africano en la educación superior y, más concretamente, en la Universidad de Antioquia.

De ahí que entre las distintas experiencias que dan muestra de los aportes al campo educativo, en términos de lo investigativo, han de considerarse los procesos en los que, como en CADEAFRO (2012-2018), participaron la mayoría de las y los integrantes del grupo hoy en día llamado GIAGU BANTÚ, existente desde el 2019. En tal sentido, se hace alusión a lo que ha significado para el grupo la posibilidad de hacer investigación en el entorno universitario como una oportunidad para abrir los caminos hacia una justicia epistémica, curricular y social.

En consonancia con la dimensión formativa de la investigación, hemos acogido la siguiente afirmación de Parra (2004)⁴⁷:

La investigación formativa, considerada como una estrategia pedagógica para el desarrollo del currículo, integra tres elementos: técnicas didácticas, estilo docente y finalidad específica de formación. Será investigación en la medida en que conserve la estructura lógica y metodológica de los procesos de investigación, y será formativa si su función es la de contribuir a la finalidad propia de la docencia.

47. Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. En Educación y educadores, N.º 7, pp. 57-77.

Por tanto, este tipo de investigación se ve reflejado en algunos trabajos investigativos como la elaboración de los textos escolares etnoeducativos para maestras y maestros de la educación básica primaria (2015), donde a partir del desarrollo de una malla curricular formulada para el departamento de Antioquia se conformó un equipo de trabajo en el cual estuvieron estudiantes de la Universidad de Antioquia de diferentes áreas del conocimiento —antropología, ciencias políticas, derecho, economía, biología y educación, por ejemplo—, quienes fungieron como auxiliares de investigación con la orientación de una investigadora o un investigador.

Las y los estudiantes se ocuparon de indagar por aquellos contenidos que permitieran ampliar las temáticas de dicha malla desde la investigación documental y, en consecuencia, proceder con la escritura de cada una de las unidades —trabajadas como ejes temáticos curriculares— para la producción de los textos en mención. Aquel equipo de trabajo daría lugar a un incipiente semillero de investigación, el cual no prosperó dado que las y los estudiantes estaban culminando sus programas académicos y se dedicaron a sus trabajos de grado y prácticas profesionales. Es de resaltar que, de algún modo, se cumplió con el cometido, pues algunos de ellos hoy en día son docentes universitarios.

De igual manera, el proyecto *Caja negra del racismo estructural* (2019 y 2022) brindó la oportunidad de consolidar el semillero de investigación, ya que el grupo GIAGU BANTÚ se caracteriza por la premisa de implementar siempre procesos de investigación formativa, donde las y los estudiantes participantes de los equipos de trabajo tengan, primordialmente, motivación.

Las y los estudiantes pertenecientes a programas académicos como Educación, Ciencias Económicas y Psicología desarrollaron sus labores a partir de la mirada de investigadores en formación, es decir, bajo el lema de que *a investigar se aprende investigando*, dado que su quehacer estuvo basado en la observación, la escucha activa y atenta, la construcción de instrumentos de recolección de información y su respectivo procesamiento cuanti-cualitativo y la revisión de fichas que contenían percepciones y prácticas de expresiones y actitudes racistas con respecto a las personas afrodescendientes. Así se dio lugar a la producción de conocimiento sobre tipologías de racismo y alternativas de solución derivadas de los análisis y de la conceptualización y construcción de categorías emergentes identificadas por quienes tuvieron a cargo la *caja negra* como estrategia pedagógica e investigativa.

De este modo, la *Caja negra del racismo estructural* se constituyó «como innovación investigativa y pedagógica, teniendo como referente metodológico y político la Investigación-Acción Participación, [donde] se elabora literalmente una caja, con la que se busca desvelar, identificar y recoger esos imaginarios, estereotipos, representaciones en distintas expresiones» (Mena Lozano, Á. E. et al., 2022, Informe de investigación, p. 3) .

Un aspecto digno de resaltar fue la motivación sentida por los participantes en este experimento social dentro de la Universidad de Antioquia, porque, además de que les permitió conocer percepciones *in situ* respecto de un tema como el racismo, considerado un flagelo que impide una convivencia sabrosa, los llevó a ampliar conocimientos acerca de esta situación que en algún momento han vivido y/o experimentado en cuerpo propio, impulsándolos a hacerlo visible y reflexionar al respecto en sus círculos de relacionamientos.

En este tipo de investigación es importante tener en cuenta procesos como la motivación y la participación activa en la relación del estudiante-profesor, en la medida en que se intercambian ideas para construir nuevos conocimientos, se forja la autonomía del aprendizaje y se valoran los métodos de enseñanza y los logros que se obtienen por si es preciso hacer ajustes en los métodos de acompañamiento para el desarrollo personal y profesional.

Asimismo, otra de las posibilidades investigativas con las que el grupo GIAGU BANTU ha encontrado afinidad es la investigación colaborativa, concibiéndola como aquella que se refiere al conjunto de aportes de diferentes actores en la investigación, como el docente, el alumno y otros particulares, quienes intercambian ideas, saberes y experiencias e identifican problemas y retos en el campo de la educación. Es así como la diversidad de pensamientos permite mejorar los procesos de investigación con el objetivo de que estos conocimientos se integren a la educación como práctica educativa.

Al respecto, Milagros Cano Flores (1996, p. 55)⁴⁸ afirma que la investigación colaborativa es

48. La investigación colaborativa en educación. [Artículo en línea]. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/investigacion1996.pdf>

una forma particular de elaboración de conocimiento, en la que se observan los siguientes aspectos: se destaca la importancia del tipo de clima social que construyen los integrantes del grupo de trabajo, que les permita avanzar en la consecución de los objetivos establecidos; la exigencia de una metodología rigurosa para enfrentarse a la construcción de conocimiento; así como la forma o el estilo de construir, asumir y aplicar el conocimiento.

Otras de las experiencias que el grupo ha tenido en términos de la participación en investigaciones es el proyecto *Diálogo de saberes: hacia una política de investigación para la implementación de la diversidad epistémica en la UdeA* (2018), realizado mediante investigación colaborativa y de co-creación entre varios grupos, colectivos y personas líderes de procesos académicos y comunitarios pertenecientes a organizaciones sociales de mujeres, afrodescendientes, raizales, indígenas, campesinas, comunidades con discapacidades y población LGBTIQ+, entre otras. Todas y todos fueron investigadores sin distinción de trayectoria ni formación académica titulada. Más bien, como lo expresa el profesor Selnich Vivas en entrevista para el portal de la Universidad de Antioquia, se tuvo

como premisa fundamental que la investigación no puede seguir siendo concebida como un ejercicio de la autoridad, sino como un encuentro de saberes diversos de la ciencia, academia y comunidades. Desde el momento de la Conquista, hasta hoy, tenemos una comprensión de la ciencia que es vertical, autoritaria, excluyente, racista, sexista y eurocentrada (2021)⁴⁹.

El informe de este proyecto fue entregado a la Vicerrectoría de Investigación como una contribución a la renovación del Sistema Universitario de Investigación – SUI, de tal modo que, en palabras de la periodista Yenifer Aristizábal Grajales, «la universidad lleve a cabo un amplio proceso de participación para que dicho sistema incluya y reconozca en los

49. Este año, a partir del proyecto Diálogo de saberes, la Vicerrectoría de Investigación abrió la convocatoria CODI – Proyectos de Creación, investigación e innovación en diálogo de saberes. Estas son algunas de las líneas que siguieron los proyectos: epistemologías, metodologías y pedagogías biococéntricas, antirracistas, anticapacitistas, antisexistas, etnoeducativas, ancestrales, alternativas, del Sur, contrahegemónicas y emergentes; perspectivas críticas en discapacidad y lenguas de señas; saberes comunitarios, saberes barriales; pensamiento y vida campesina; epistemologías feministas, diversidades y disidencias sexuales y de género; saberes, artes, literaturas, filosofías y espiritualidades de los pueblos campesinos, afrodescendientes, raizales, palenqueros, indígenas y rom.

esquemas de medición de producción académica las formas de producción de conocimiento desde perspectivas que han sido históricamente marginadas de la academia»⁵⁰.

Resulta entonces fundamental dejar sentado a manera de precedente para posteriores investigaciones en *diálogo de saberes* algunos aspectos de mejora que realmente permitan reconocer y validar otras formas de investigar y, por ende, de presentar en el marco de la diversidad aquellos «resultados». Estas formas abarcan desde una lengua materna o nativa y el alfabeto braille hasta tejidos, comidas, danzas, etc. Además, las y los protagonistas de estas investigaciones en *diálogo de saberes* son las personas de a pie, de las comunidades, de los barrios, del campo, que muchas veces, tal como se ha mencionado, han sido marginalizadas y cuentan con escasas oportunidades, pero que también son quienes poseen múltiples saberes y muchas capacidades. Por ejemplo, podrían ser proveedores de refrigerios o minutas para el proceso investigativo, ofrecer una intervención artística con sus agrupaciones tradicionales de música o brindar su experticia y experiencia de vida en conferencias de sabedores o sabedoras. No obstante, cuando de pagarles un servicio o de reconocerles unos honorarios se trata, nos encontramos con tropiezos administrativos desde la institucionalidad como entidad que dispone los recursos de financiamiento, porque aquellas personas no cumplen con las exigencias de rigor como la de presentar los documentos del RUT y de la afiliación a una EPS, ni disponen de otro tipo de certificado que posibilite la legalización de tal presupuesto.

En esa medida, es preciso proponer una invitación a la academia para que se conciba la relación Universidad-investigación-territorio de tal manera que se valore la riqueza de las comunidades, y para que la Universidad se acomode a las realidades de los contextos y no a la inversa, a fin de dar a los territorios elementos para avanzar en sus desarrollos en lugar de usurpar y usufructuar en el caso de una posible patente y propiedad intelectual.

Es de desear, entonces, que la investigación en educación sea contemplada como un campo multidisciplinar donde el análisis de los procesos educativos dé lugar al conocimiento teniendo en cuenta el contexto multiétnico y pluricultural, y partiendo de la premisa de que para su desa-

50. Aristizábal G., Yenifer. (2021). Diálogo de saberes, una convocatoria «sui generis» de la UdeA. [Artículo en línea]. <https://acortar.link/9SPggP>

rollo necesita elementos importantes como la sociedad, los docentes, la familia y los estudiantes. Igualmente, en la enseñanza y el aprendizaje de las y los estudiantes para el desarrollo de habilidades como la participación activa, es indispensable la interiorización crítica del conocimiento, hacerse preguntas, hacer reflexiones cognitivas y poner en práctica el saber en los retos actuales. Estos dos procesos de la interiorización del conocimiento son fundamentales para el éxito en la educación y formación integral del individuo.

Por ello, en su quehacer investigativo GIAGU BANTÚ también ha llevado a cabo otros procesos como el proyecto *El Caminandar de las Africanías en la UdeA*, en el cual la sistematización de experiencias es, en palabras de L. Mena et al. (2021d), quien a su vez cita a Galeano (2018, p. 23)

una metodología de investigación social cualitativa, [y como tal] apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción, a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada «desde adentro» y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales.

De este modo, las personas participantes en este proceso investigativo fueron quienes hicieron parte sentipensante de las experiencias a sistematizar, lo que indica que el fruto-producto-resultado nació de la propia voz de sus sembradores-fabricantes-protagonistas, esto es, «desde adentro», desde la presencia y perspectiva afrodescendiente presente en la Universidad.

Por esta razón es menester que, a partir de las anteriores apuestas investigativas, el ámbito universitario tenga un compromiso con la diversidad epistémica reflejado en las distintas políticas institucionales y educativas como motor de transformación valuable en la relación Universidad-sociedad, dado que la una se proyecta en la otra adaptándose a las necesidades del contexto por una educación inclusiva de calidad que garantice espacios de equidad y oportunidad.

Finalmente, es preciso mencionar que desde el grupo de investigación se ha procurado establecer una marca que nos identifique, sea en *UdeA Diversa*⁵¹ y en las distintas investigaciones que hemos tenido a car-

51. *UdeA Diversa* es una juntanza ampliada de pueblos ancestrales, organizaciones, colectivos

go o en las que hemos participado o sea a través de algunos conceptos y terminologías de la cultura africana, como *Ubuntu*, *Ujamaa*⁵², *sankofa*, *sentipensaberes*, *africanías* —en plural—, *vivir sabroso*, *tonga*, *malunga-je*, *maritorio* (el mar-territorio insular para los raizales), entre otros. Este gran conocimiento de la diáspora africana ha permitido implementar propuestas de formación académica afrocentradas e investigativas a fin de visibilizar el pensamiento africano en la educación e incorporar en la enseñanza y el aprendizaje nuestra diversidad cultural y étnico-racial. Se trata, ante todo, de que esta diversidad sea parte integral de los espacios de formación y conceptualización como valor fundamental, y una manera de enfrentar el racismo epistémico que por siglos ha privilegiado un pensamiento occidental y deteriorado, además, nuestra cosmovisión y el pensamiento propio de las africanías.

Vacíos y posibilidades investigativas futuras

Nuestro naciente grupo tiene muchas posibilidades de investigación, como quiera que el racismo estructural y epistémico, la xenofobia y otros tipo de discriminación derivados de la pervivencia de la colonialidad siguen vigentes. Por tanto, es necesaria la producción de conocimientos que permitan comprender los problemas, sus raíces, sus emergencias y sus formas de expresión, y plantear soluciones viables y contextualizadas para su erradicación.

En este propósito, la Universidad de Antioquia tiene un papel muy importante que cumplir, expresado en la actuación de la Facultad de Educación como pilar y puerta de transformación de estas realidades. A propósito de tales posibilidades, mencionamos expresamente los siguientes aspectos:

- Continuar el fortalecimiento de la *Caja negra* como estrategia de investigación y formación pedagógico-política dentro y fuera de la Universidad. La *Caja negra del racismo estructural* —cuya puesta en marcha ha sido muy fructífera— es un ejercicio que ha permitido develar,

y movimientos que como parte de la comunidad universitaria reivindican en la institución un horizonte común de justicia cognitiva desde la diversidad epistémica en la educación superior. Programa de Permanencia Universitaria.

52. Palabra del idioma suajili que podría traducirse como «hermandad» o «familia extensa»; uno de los siete principios de la fiesta de Kwanzaa, cuyo sentido es la economía cooperativa.

descubrir y hacer énfasis en las manifestaciones de racismo al interior de la institución. Consideramos que puede continuarse replicándolo en otros espacios de ciudad y con otras temáticas, ligadas a otras matrices de opresión: discapacitismo, diversidades, homofobia, xenofobia, etc.

- Continuar el diseño y la implementación de *Ubuntu: diseño de rutas de formación en gestión curricular desde la educación inclusiva y la diversidad epistémica para las unidades académicas, sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia*, que ubique las epistemes afrocentradas como parte de los procesos de formación profesional en las distintas áreas y unidades académicas.
- Continuar la investigación hacia la creación del Protocolo Antirracista en la Universidad de Antioquia, con la intención de generar un compromiso institucional con la prevención y mitigación del racismo en sus diversas manifestaciones y en todos sus campus.
- Realizar investigaciones sobre los temas de racismo y antirracismo; etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos; intelectuales de la diáspora y otros aspectos alusivos al campo de estudio de las africanías y las prácticas pedagógicas.
- Adelantar la investigación para la producción de textos para maestras y maestros de educación básica secundaria —ya realizamos los correspondientes a la educación básica primaria—.
- Establecer redes de malungaje con investigadores e investigadoras de este campo a nivel local, nacional e internacional; de otras universidades e institutos, grupos y colectivos, tales como la Red de Etnoeducadores de Antioquia, la Asociación Colombiana de Investigadoras e Investigadores Afrocolombianos – ACIAFRO, la Red Internacional de Voces Afrofeministas – RIVAS, la Red Carioca de Etnoeducadores de Brasil y la Red Interuniversitaria de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina – RED ESIAL).
- Participar en procesos de formación en investigación para fortalecer la capacidad del grupo en relación con plataformas de manejo y gestión de la información, así como de e-learning.

En vista del camino que hasta el momento hemos recorrido, hacemos mención de uno de los aspectos a fortalecer a nivel institucional: el hecho de no contar en el grupo con un(a) docente investigador(a) con vinculación de planta y de tiempo completo limita nuestro acceso a los

recursos para las investigaciones; de ahí la necesidad de abrir más plazas para docentes afrodescendientes que fortalezcan esta apuesta investigativa institucional.

Conclusiones

Sankofar sobre nuestra propia producción investigativa de GIAGU BANTÚ en sus casi tres años de existencia y sobre el trasegar de sus integrantes en los últimos diez años, como objetos de investigación en sí mismos, es decir, como una investigación de investigaciones, resultó una experiencia interesante y enriquecedora no exenta de tropiezos y dificultades. Fue un ejercicio retador el de organizar, analizar y presentar la información ajustada a las dos grandes categorías de estudio de un «estado del arte» —Tendencias y Aportes a la educación—, cada una de ellas con sus seis subcategorías. También lo fue, y en mayor medida, la tarea de filtrar nuestros textos y videos por el software de análisis cualitativo de datos ATLAS.ti para identificar y correlacionar estas categorías y subcategorías.

En el amplio campo de pensamiento y acción que definimos como línea macro de investigación *Estudios de las africanías* —con las tres sublíneas Pensamiento intelectual y epistemologías afrodiaspóricas; Educación, economía, racismo y sociedad; Etnoeducación y formación de maestras y maestros—, podemos concluir que en estos años de existencia hemos sido bastante coherentes y activos. Además, hemos persistido en impulsar, proponer y realizar acciones en todas estas líneas, lo que nos ha permitido ir fortaleciendo el grupo y abrir y/o crear nuevos escenarios de formación e investigación, dentro y fuera de la Universidad de Antioquia.

Al abordar las tendencias y las subcategorías, encontramos que en buena parte de sus trabajos y de su producción investigativa GIAGU BANTÚ —como es natural que lo haya hecho— ha hecho énfasis en el conocimiento, el reconocimiento y el posicionamiento del pensamiento afrocentrado y de epistemes afrodiaspóricas que se traduzcan en una revista y reescritura de una historia cuya existencia y cuyas contribuciones a la construcción de mundo y humanidad han sido invisibilizadas, ocultadas, negadas y estigmatizadas. Por ello insistimos en reiterar conceptos como los de vivir sabroso, potencia, Ubuntu, Muntu, resistencia, re-existencia, lenguaje, africanía; memoria, sankofa, conversa sabrosa, epistemología

del sur, sembrador/sembradora, sabedor/sabedora, etnoeducación, estudios afrocolombianos, Cátedra de Estudios Afrocolombianos, malunaje, sentipensaberes, racismo —incluidas sus expresiones múltiples y diversas: racismo cotidiano, territorial, biológico o fenotípico, interseccional, social, lingüístico, curricular o epistémico, estructural, institucional—; estigmatización, colorismo o pigmentocracia, estereotipos, representaciones, autorreconocimiento, abandono estatal y extranjerización.

Estos conceptos y/o categorías se entrecruzan, de un lado, en los discursos teóricos y, de otro, en las prácticas de acción y los relacionamientos. En los discursos teóricos reconocemos y difundimos a estudiosos y autores como Frantz Fanon, Paulo Freire, bell hooks, Moya Baily, Mara Viveros, Anny Ocoró, Orlando Fals Borda, Manuel Zapata Olivella, Yeison Meneses, Ángela Mena Lozano, Ursula Mena Lozano, Edith González, entre otros. Y en las prácticas y relacionamientos, las metodologías IAP, el diálogo de saberes, la educación libertaria, transgresora y antirracista, al lado de un amplio repertorio de estrategias pedagógicas de interacción didáctica.

En estas tendencias teóricas y sus representantes, que han sido referentes importantes en nuestro trabajo investigativo, nos hace falta profundizar a través de un estudio concienzudo de las obras completas de sus autoras y autores, tanto afrocolombianas/afrocolombianos como de África y de otras diásporas, y en las pedagogías y didácticas etnoeducativas afrodiaspóricas y afrocolombianas, al igual que en estudios epistémicos y de justicia sociocurricular, tarea que debemos acometer prontamente.

En estrecha relación con las tendencias anotadas, el estudio que nos ocupa mostró que una de las fortalezas del quehacer de GIAGU BANTÚ consiste indudablemente en sus aportes a la educación y a la formación de formadores. En buena parte de la producción documental se evidencia que nuestro trabajo se ha afincado en la introducción de propuestas curriculares, de formación, pedagógicas y didácticas, guardando correspondencia con la sublínea de investigación Etnoeducación y formación de maestras y maestros, de un lado, y con el estudio de las epistemologías africanas y afrodiaspóricas, de la otra historicidad y de los sentipensaberes afrocentrados, de otro. Estos, a su vez, han aportado conceptos, miradas y lenguajes propios de la enseñanza y del aprendizaje (enseñaje y aprendizaje), los cuales hemos resaltado a lo largo de todo el estudio.

Desde una perspectiva sociocrítica y cultural, en los aportes curriculares se acoge y construye una concepción de etnocurrículo como selec-

ción cultural, como proceso contextualizado y construido de abajo hacia arriba con la participación directa de la comunidad educativa en sentido amplio, es decir, con la colaboración de sabedoras y sabedores. En ese trabajo mancomunado, se apoyó la construcción de modelos etnoeducativos propios y se elaboraron para la Universidad de Antioquia, en asocio con la Oficina de Negritudes de Medellín, los textos guías para maestras y maestros de educación básica primaria —desde preescolar hasta el grado quinto—. Los aportes que GIAGU BANTÚ quiere y puede hacer siguen en la dirección de ir estructurando una justicia curricular que vaya más allá de la mera inclusión de contenidos «de lo negro» en programas y planes de estudio del sistema de educación básica, media y superior, para continuar con otros proyectos, como el de elaborar nuevos textos guías para la educación básica secundaria, en el corto plazo, y el de diseñar cursos y programas para la educación superior, empezando por la propia Universidad de Antioquia, en el mediano plazo.

Se han estudiado y, en acciones colaborativas, ayudado a incorporar a los procesos y momentos de enseñanza y de aprendizaje como formas afrodiaspóricas propias de sus entornos culturales, sociales y territoriales numerosos aportes, tales como el vagabundeo pedagógico, el encuentro pedagógico —no «clase»—, el diálogo de saberes —académicos y/o comunitarios—, las prácticas tradicionales, las historias de vida de personas de las comunidades, sabedoras/sabedores, lideresas/líderes, las aulas vivas y los juegos tradicionales, entre muchos otros. Son aportes pedagógicos y didácticos que se conceptualizaron y mostraron ampliamente en sus distintos contextos y proyectos, desde la convicción de que ese es el camino para hacer de la educación un espacio de procesos situados, alegres, motivadores y continuos. Se persigue con ello «favorecer la creación de ambientes de aprendizaje creativos, críticos participativos, incluyentes y diversos» (Mena Lozano, Á. E., et. al. (2021), Informe de investigación, p. 33), la oportunidad de salir al mundo y caminar con el objetivo de garantizar, gestionar y generar, junto con los grupos étnicos, una atención educativa pertinente e incluso proyectos etnoeducativos interculturales.

Ahora bien, cuando se pregunta en una institución educativa cualquiera, de cualquier nivel y de cualquier orden, por la implementación de la CEA o de la etnoeducación y la respuesta es que no se ha hecho porque «aquí no hay estudiantes negros [o indígenas]», lo que sale a la luz una situación problemática. Y no es solo en Colombia donde se ha creído

que «ese tipo de educación es de ellos para ellos». A raíz de situaciones como esas, y con amplitud y solvencia académica, GIAGU BANTÚ se ha ocupado de generar procesos para la formación y la autoformación: el *Club de literatura africana y afroindioamericana Miguel Antonio Caicedo Mena – MACAME*, el curso electivo de *Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos*, el seminario *Pensamiento de Mujeres Negras y Racismo*, el proyecto *Caja negra del racismo estructural*. También ha sido un incentivo para participar en diversos proyectos, como la *Ruta de la Herencia Africana en la UdeA*; *Ubuntu: diseño de rutas de formación en gestión curricular desde la educación inclusiva y la diversidad epistémica para las unidades académicas, sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia*; *Diálogo de Saberes: hacia una política de investigación para la implementación de la diversidad epistémica en UdeA*; el seminario de conformación de la *Red de Multiplicadores para la Prevención del Racismo, la Discriminación y la Xenofobia* —en co-creación con CADEAFRO y el colectivo UdeA Diversa—, entre otros. El móvil de todas estas iniciativas no es solo el de incentivar el reconocimiento y el autorreconocimiento de los seres y los saberes de ascendencia africana, sino el de impulsar transformaciones profundas en la formación profesional, especialmente de formadoras y formadores, con el fin de que sea integral, conocedora, comprensiva y respetuosa de la multi-pluriversidad que nos habita, potenciando una educación antirracista. Importantes, pues, han sido y siguen siendo estos aportes al campo de la formación.

En cuanto a los aportes a la investigación, nuestro grupo muestra tres ejes o áreas de trabajo, en los que, aunque incipientes, se presentan interesantes resultados:

1. Investigación formativa o formación de investigadoras e investigadores, bajo la premisa de que *a investigar se aprende investigando*: proyectos como *Caja negra del racismo estructural*, basado en la observación, la escucha activa y atenta, la construcción de instrumentos de recolección de información y la revisión de fichas para generar la producción de conocimiento, por ejemplo, sobre tipologías de racismo derivadas del corpus teórico que se conformó para su análisis. Este proyecto y esta metodología son propios de GIAGU BANTÚ, y sus resultados fueron presentados a la Cátedra UNESCO-UNTREF en 2022.

2. Investigación colaborativa y de co-creación, en la que participaron varios grupos, colectivos y personas líderes de procesos académicos y comunitarios pertenecientes a organizaciones sociales de mujeres, afro-

descendientes, raizales, indígenas, campesinas, comunidades con discapacidades y población LGBTIQ+, entre otras. Todas y todos fueron investigadores sin distingo de trayectoria ni formación académica titulada, como participantes de un diálogo de saberes, de un trabajo en juntanza. Así se realizó en 2018 el proyecto llamado a trazar una política de investigación para la implementación de la diversidad epistémica en la Universidad de Antioquia.

3. Conversas sabrosas, realizadas unas en modalidad virtual, como el *Club de literatura africana y afroindioamericana Miguel Antonio Caicedo Mena – MACAME* y el seminario *Pensamiento de Mujeres Negras y Racismo*, y otras en modalidad presencial, como las *Tongas de la memoria: tejidos con Virgelina Chará*. Estas conversas fueron y constituyen una valiosa estrategia investigativa sobre temas o autores de particular interés, y un espacio en el que, además de conocerlos y discutirlos, se tejen lazos malungos entre los participantes —incluso de distintos países y continentes—. Esto último las hace mucho más enriquecedoras, porque se contrastan situaciones o miradas y se amplían los referentes autorales. La conversa sabrosa es también una estrategia de autoformación para los integrantes de nuestro grupo.

Finalmente, como grupo de investigación novel, más no novato, volver sobre lo realizado nos reafirma en los objetivos propuestos en el amplio campo de los sentipensaberes afrocentrados y afrodiaspóricos, así como en la necesidad y justeza de nuestro trabajo. Ello nos invita a consolidarnos como semillero de investigación; a persistir e insistir en una educación crítica, transformadora, integradora, que forme personas íntegras y respetuosas de esa multiculturalidad de Améfrica Ladina que nos caracteriza; a fortalecer el Programa de Estudios de las Africanías acometiendo nuevas líneas o temáticas, que consoliden las iniciativas etnoeducativas y de lucha contra el racismo estructural, epistémico e institucional.

Es por ello que resulta encomiable este ejercicio de memoria de investigación por parte de los diversos grupos adscritos a la Facultad de Educación, de los cuales nos honra ser parte por primera vez, para conmemorar sus setenta años de creación. Es un ejercicio que nos permite a todos sankofar el camino andado, en el que pudimos reconocer los aciertos y rever los desaciertos, así como plantearnos retos nuevos o darle empuje a los desafíos ya existentes para impulsar una formación de maestras y maestros en consonancia con las diversidades y coherente con las necesidades y

cualidades de los territorios étnicos y los contextos habitados por las y los descendientes de África como continente madre en las Américas, y particularmente en Medellín, Distrito de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Sea esta la oportunidad de avanzar en Ubuntu.

Referencias

Aguiló Bonet, A. J. (2009). La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. En Universitat de les Illes Balears Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas | 22

Mena Lozano, Á. E. et al. (2019a). Etnoeducación y CEA. Guía para maestras y maestros grados preescolar, 1.º y 2.º. 2.ª ed. Gobernación de Antioquia. Gerencia de Negritudes. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-07/ETNOED_2_compressed.pdf

Mena Lozano, Á. E. et al. (2019b). Etnoeducación y CEA. Guía para maestras y maestros grados 3.º, 4.º y 5.º. Gobernación de Antioquia. Gerencia de Negritudes.

<https://antioquia.gov.co/images/PDF2/GerenciaIndigena/2020/02-febrero/etnoeducacion-2.pdf>

Mena Lozano, Á. E. y Meneses Copete, Y. A. (2019c). La filosofía de vivir sabroso. Revista Universidad de Antioquia. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaudea/article/view/340802>

Mena Lozano, Á. E.; González Patiño, E.; Mosquera Sánchez, V.H.; Morales Mosquera, M. E. et al. (2019d). Ubuntu: diseño de rutas de formación en gestión curricular desde la educación inclusiva y la diversidad epistémica para las unidades académicas, sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia. Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Investigación.

https://www.researchgate.net/publication/348390094_Ubuntu_Diseño_de_rutas_de_formación_en_gestión_curricular

Mena Lozano, Á. E.; Meneses Copete, Y. y Minotta Valencia, C. (2020a). Las africanías en la formación de maestros/as: acordes de saberes por el derecho a crecer libres de racismo y discriminación racial. Niños de Gorée.

https://www.academia.edu/44213874/Memorias_de_%C3%81frica_en_la_escuela

Mena Lozano, Á. E.; Meneses Copete, Y. A., Minotta Valencia, C. K. (2020b). La potencia y el lenguaje: releer el Pacífico colombiano. *Estudios del Pacífico*, 1(1), 11-37. <https://revistas.uniclairetiana.edu.cindexo/.php/EstudiosdelPacifico/article/view/86>

Mena Lozano, Á. E.; González Patiño, E.; Steele Castillo, S.; Mosquera Sánchez, V. H.; Morales Mosquera, M. E. et al. (2020c). *Diálogo de saberes: hacia una política de investigación para la implementación de la diversidad epistémica en la Universidad de Antioquia*. 1.^a ed. Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Investigación.

<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/17077>

Mena Lozano, Á. E. y Mena Lozano, Ú. (2020d). La gestión etnoeducativa institucional en Colombia. En *Las africanías en la formación de maestros/as: acordes de saberes por el derecho a crecer libres de racismo y discriminación racial* (pp. 205-219). Niñeces de Gorée.

https://www.academia.edu/44213874/Memorias_de_%C3%81frica_en_la_escuela

https://www.academia.edu/44200175/%C3%81FRICA_EN_LA_ESCUELA

Mena Lozano, Á. E.; Mena Lozano, Ú.; Blandón Rivas, J.; Herrera Campillo, A.R. (2021a) *Palabrario Ilustrativo Champalanquero*. 1.^a ed. ASCOBA. Ministerio de Educación Nacional.

Mena Lozano, Á. E.; Mena Lozano, Ú.; Herrera Campillo, A. R. (2021b) *Modelo pedagógico etnoeducativo emancipador «Champalanca pedagógica»*. 2.^a ed. ASCOBA. Ministerio de Educación Nacional.

Mena Lozano, Á. E.; Mena Lozano, Ú.; Herrera Campillo, A. R. (2021c). *Orientaciones didácticas para etnoeducadoras y etnoeducadores champalaqueros*. 1.^a ed. ASCOBA. Ministerio de Educación Nacional.

Mena Lozano, Á. E.; Herrera, A. R.; Romaña, I.; Vargas, L. (2022). *Hallazgos y resultados de la Caja negra del racismo estructural*. Informe final. Universidad de Antioquia.

Mena García, M. I. y Meneses Copete, Y. A. (Comp. y Ed.) (2020). *África en la Escuela: del camino recorrido a los retos para una escuela sin racismo ni discriminación racial*. Niñeces de Gorée.

Informes de investigación

Mena Lozano, Á. E., et. al. (2021). Sistematizando el Caminandar de las Africanías en la Universidad de Antioquia. (Informe final). Programa de Estudios de las Africanías - Facultad de Educación - Universidad de Antioquia.

Mena Lozano, Á. E., et. al. (2022). Abriendo la Caja Negra del Racismo Estructural. Informe Final. 3ª Campaña – Año 2022. Iniciativa para la erradicación del racismo en la educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe. Cátedra UNESCO-UNTREF.

Referencias videográficas

Mena Lozano, Á. E.; Herrera, A. R.; Romaña, I.; Vargas, L. (2022). Hallazgos y resultados de la Caja negra del racismo estructural. Universidad de Antioquia. Presentación del Informe final. En Sesión 3a. Muestra de la 3a Campaña para la erradicación del Racismo en la Educación Superior. Cátedra UNESCO-UNTREF. [Video]

<https://unesco.untref.edu.ar/videos-producidos-por-otras-universidades-de-la-coalicion>

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. (2022). Herrera Campillo, Ana Rosa. Investigadora cultural. Abriendo la caja negra del racismo estructural. [Video]

<https://youtu.be/Q3doosP33O8?si=RWJBDCCad04veBu->

_____. (2022). Mena Lozano, Ángela Emilia. Docente investigadora. Abriendo la caja negra del racismo estructural. [Video]

https://youtu.be/LkNs9MwgSU4?si=P_1LC7GwHadx0TV

_____. (2022). Loaiza, Diana. Estudiante. Facultad de Educación UdeA. Abriendo la caja negra del racismo estructural. [Video]

<https://youtu.be/qaz0ywYfhA0?si=F1bRjQu7l7bunns>

_____. (2022). Romaña, Isabel Cristina. Funcionaria de la Oficina de Permanencia UdeA. Abriendo la caja negra del racismo estructural. [Video] <https://youtu.be/sMoSPtw4vtM?si=8DyqNzUqNUIe83Q4>

_____. (2022). Vargas, Lorenzo. Estudiante. Facultad de Economía UdeA. Abriendo la caja negra del racismo estructural. [Video]

<https://youtu.be/kjPxldZ76Fg?si=Tid3rX01DInh4nIz>

_____. (2022). Abadía, Luz Angélica. Estudiante. Facultad de Economía UdeA. Abriendo la caja negra del racismo estructural. [Video]
<https://youtu.be/EFjFpTsp9gQ?si=4hN8f7a69puKXdSQ>

Programa Estudios de las Africanías. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia (2022, abril 29). Seminario Pensamiento de mujeres negras y racismo. Urdimbres y tramas del racismo. [Video]
<https://youtu.be/ATDz61LggEw?si=7CEnSyB-uLj1Apc>

_____. (2022, mayo 13) Seminario Pensamiento de mujeres negras y racismo. Urdimbres y tramas del racismo. Segundo encuentro. [Video]

<https://youtu.be/EgANJPvcOgs?si=k0EcjcL08loqMrLy>

_____. (2022, junio 24) Seminario Pensamiento de mujeres negras y racismo. Urdimbres y tramas del racismo. Tercer encuentro. [Video]

<https://youtu.be/KU3B0Usk1VI?si=n9Np1pKG9NBrUzGP>

_____. (2022, agosto 5) Seminario Pensamiento de mujeres negras y racismo. Urdimbres y tramas del racismo. Cuarto encuentro [Video]

https://youtu.be/zIFUN2UODrM?si=TMRG6_8KW3Yf1g2c

_____. (2022, septiembre 16) Seminario Pensamiento de mujeres negras y racismo. Urdimbres y tramas del racismo. Quinto encuentro [video]

<https://youtu.be/7LWPSUW-UsA?si=odIwMN1p8VBwtrO2>

_____. (2022, septiembre 30). Seminario Pensamiento de mujeres negras y racismo. Urdimbres y tramas del racismo. Sexto encuentro. [Video]

https://youtu.be/7Dwj8ROylRo?si=DhRht882xn8S__xd

_____. (2022, octubre 28). Seminario Pensamiento de mujeres negras y racismo. Urdimbres y tramas del racismo. Séptimo encuentro. [Video]

<https://youtu.be/vg0KBjEMGkA?si=DyVExnUgxDJBlOi->

_____. (2022, diciembre 16). Seminario Pensamiento de mujeres negras y racismo. Urdimbres y tramas del racismo. Octavo encuentro. [Video]

<https://youtu.be/l7CGUpd5LQA?si=XRaqN0DULbG062HT>

Capítulo 3

Educación, diversidad e inclusión—edi: los caminos recorridos⁵³

Sara Lizeth Lopera Castañeda⁵⁴

Margarita María Arroyave Palacio⁵⁵

Luanda Rejane Soares Sito⁵⁶

Introducción

Don Quincas, líder de una comunidad palenquera en el sur de Brasil, poco escolarizado y con más de setenta años, formaba parte del Movimiento Quilombola para garantizar el derecho a la tierra donde él y sus compañeros vivían y producían para su subsistencia. Su lucha por regularizar su territorio implicó un diálogo con el poder público local, regional y nacional que requería numerosas prácticas de lectura y escritura, las cuales muchas veces eran mediadas por escribas. Era visible, para Don Quincas, cómo el discurso organizado por la escritura guardaba secretos y derechos que no siempre eran compartidos. Como él afirma sobre la política pública que garantiza el derecho a estos territorios, era una ley que ya existía, pero no estaba publicada: «*eu acho que existir já existia, mas não era publicado*» (Sito, 2010).

Este caso nos ilustra las tensiones en el acceso a las lenguas, los lenguajes y sus culturas escritas que existen en nuestras sociedades. Este debate hace parte de los Estudios de Literacidad (Kleiman y Assis, 2016; Moreno y Sito, 2019; Street, 1984; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004), al ob-

53. El presente capítulo hace parte de la investigación Estados del arte de la investigación en la Facultad de Educación, desarrollada entre 2023 y 2024 desde el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP e inscrita en el SIIU de la Universidad de Antioquia.

54. Licenciada en Educación Especial, Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de investigación Educación, Diversidad e Inclusión – EDI. sara.lopera@udea.edu.co

55. Doctora y magister en Educación. Profesora Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. margarita.arroyave@udea.edu.co

56. Doctora y magister en Lingüística Aplicada. Profesora Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia. luanda.soares@udea.edu.co

servar los procesos de apropiación de las prácticas letradas de diferentes dominios. Don Quincas ilustra cómo acceder al derecho a la tierra pasa por dominar la lengua escrita en las esferas política y jurídica. Además, nos muestra la relevancia de un enfoque etnográfico y social para develar las barreras sociales, lingüísticas o físicas que limitan el trabajo educativo. En síntesis, es un caso que nos ayuda a pensar la educación distante del *déficit* o la carencia, y más bien en camino a la inclusión, la diversidad y el reconocimiento del *otro*.

Es con esa mirada en los temas de lenguaje, poder y justicia que construimos propuestas investigativas y formativas en el corazón del grupo EDI. Desde sus inicios, es un grupo que emergió con un enfoque territorial y fue agregando actores sociales interesados en contribuir para la construcción de justicia social. Seguimos desarrollando acciones de formación en pregrado y posgrado, como cursos en maestría y doctorado; de investigación, con semilleros de investigación; de extensión, con formación docente en el área de lenguajes; y con internacionalización, con movilidad, grupos de estudios internacionales y pasantías. En las próximas páginas, recompilamos los principales trabajos que ilustran nuestro recorrido y dan cuenta de la trayectoria de sus investigaciones.

Presentación del grupo de investigación

Como grupo de investigación –que tiene su acción e impacto en el campo educativo y pedagógico y que participa en la reflexión sistemática sobre la educación, la diversidad y la inclusión desde diferentes escenarios de cara a los desafíos del contexto colombiano y latinoamericano en relación con las desigualdades, inequidades y barreras para el aprendizaje y la participación–, nos hemos propuesto:

- Generar espacios de debate, indagación y creación de nuevos conocimientos en educación, diversidad e inclusión.
- Acompañar a la Universidad de Antioquia en el diseño de cursos, programas y estrategias de educación continua relacionadas con la educación, la diversidad y la inclusión.
- Desarrollar proyectos de investigación, docencia y extensión en educación, diversidad e inclusión, por medio del diálogo y la cooperación nacional e internacional.

- Orientar la formación en investigación a nivel de pregrado, maestría y doctorado.
- Establecer alianzas e intercambio académico con grupos de investigación regionales, nacionales y extranjeros interesados en la educación, la diversidad y la inclusión.
- Asesorar a investigadores e instituciones para desarrollar proyectos de investigación y de extensión en educación, diversidad e inclusión.
- Difundir el conocimiento generado por medio de la participación en eventos académicos y las publicaciones, entre otras estrategias de apropiación social del conocimiento.

Hace casi tres décadas que Colombia se reconoció como un país multicultural y plurilingüe; sin embargo, la diversidad ha sido tratada en la sociedad (y sus políticas) más como un problema que como una posibilidad. Saberes y experiencias de mujeres, poblaciones afrodescendientes, indígenas, rurales, en situación de discapacidad y otros han sido excluidos de escenarios que definen su vida cotidiana (como la universidad y la política), lo que Sousa Santos llama una sociología de las ausencias (Santos, 2012). Además, en un escenario de pos-acuerdo, se potencializa la posibilidad de reconstrucción de imaginarios y objetivos para el país y se motiva a diseñar alternativas para lograr una justicia cognitiva (Santos, 2012).

En este sentido, el país requiere una formación profesional desde una educación plural, flexible y desde propuestas pedagógicamente sensibles a los territorios para construir un espacio de presencias plurales, en contexto académico y fuera de él, conectado con la «Colombia profunda». Desde el grupo Educación, Diversidad e Inclusión – EDI y en este contexto de desigualdades y búsqueda de transformaciones, construimos nuestras preguntas en torno al tema del acceso a los diferentes lenguajes, desde una perspectiva sociocultural (Heath, 2004; Street, 1984; Kleiman, 1995; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004) que se añan a apuestas pedagógicas alternativas y críticas (Freire, 2012; Kleiman, 1995; Walsh, 2023; Arroyave Palacio, 2018 y otros), cuyo objetivo es construir una escucha sensible por parte de profesionales en formación frente a demandas y dimensiones de la vida.

La visión crítica que subyace a la propuesta está alineada con la perspectiva decolonial; las apuestas innovadoras, con temas de educación intercultural y con pedagogías críticas y pedagogía por proyectos de trabajo. Este trabajo se nutre de la experiencia que dio emergencia al grupo,

realizada durante los años comprendidos entre 2012 y 2017, a partir de una colaboración internacional. Nuestros objetivos se han centrado en:

1. Estudiar las relaciones entre educación, diversidad e inclusión en diferentes ámbitos de interacción.
2. Situar avances conceptuales y prácticos en educación, diversidad e inclusión para transformar posturas y visiones de la sociedad respecto a la naturaleza de las diferencias.
3. Formar profesionales con calidad académica y sensibilidad para crear diseños investigativos pertinentes a las desigualdades, las inequidades y las barreras para el aprendizaje y la participación en concordancia con los desarrollos de la región y el país.

Así mismo hemos evidenciado retos para la consecución de nuestros objetivos, como son ampliar y consolidar una comunidad académica que dé soporte al equipo de investigadores del grupo; lograr recursos para la ejecución de proyectos de investigación, docencia y extensión que logren articular formación de talento humano e impacto social; fortalecer la red y el diálogo interdisciplinar e interinstitucional por medio de visitas académicas, participación en eventos y asociaciones.

Por último, la visión de este grupo es promover una formación profesional más sensible y respetuosa a partir de contribuciones de los conceptos de educación, diversidad e inclusión. Partimos del principio de que tanto la educación general como la especializada necesitan ser transformadas a nivel comunitario y universitario, de tal forma que la indagación transdisciplinaria, esencial para la comprensión de entornos socio-ecológicos, culturales, políticos y económicos complejos, llegue a ser la norma y no la excepción. De esta manera, se busca que el sector educativo contribuya creativamente con soluciones a situaciones de inequidad, opresión y explotación que afectan hoy día la sostenibilidad y el bienestar de diversas comunidades y su entorno.

Descripción metodológica

Partiendo de nuestro interés por la producción académica y por observar, reconocer y volver sobre nuestra propia trayectoria, nos propusimos un proceso metodológico que nos permitiera reflexionar e identificar el ca-

mino transitado para, a su vez, sacar a la luz aquellos aspectos de gran fortaleza para nuestro equipo de trabajo. En un primer momento, nos centramos en un proceso de recolección e identificación de la producción a nuestra disposición. Así identificamos que, como grupo de investigación, EDI ha participado por medio de sus miembros en la elaboración de diez (10) artículos de revista publicados, cinco (5) capítulos de libro, un (1) libro de formación, dos (2) libros publicados, cuatro (4) producciones que atienden a otro tipo de publicación divulgativa —como tesis doctorales, dossiers o reseñas—, cinco (5) artículos publicados que atienden a la categoría de «otros artículos publicados», un (1) trabajo dirigido de posgrado y once (11) trabajos dirigidos de pregrados —estos últimos no fueron incluidos en el análisis—. Al mismo tiempo, categorizamos cada una de las producciones según las categorías otorgadas por MinCiencias en el GrupLac de nuestro grupo.

Una vez se tuvo conocimiento de la cantidad de producciones académicas en las cuales se ha participado, nuestro segundo momento consistió en la revisión de cada uno de estos productos. De esta forma se obtuvo una segunda categorización, esta vez de la información contenida y las palabras usadas para expresar ideas, postulados y aportes al campo de la educación desde diferentes aristas. Esta segunda categorización fue desarrollada por medio del aplicativo ATLAS.ti, que nos permitió observar y manipular un gran número de producción haciendo enlaces entre sí y creando uniones que serán reflejadas a lo largo de este escrito.

Por medio del aplicativo generamos códigos y redes que nos permitieron visualizar nuestra trayectoria y reconocer aquellos aspectos a los que, con el pasar de los años, les hemos puesto una especie de lupa para construir relaciones de conocimiento desde nuestras premisas y postulados. Fue por medio de esta unificación de información que nos fue posible analizar desde otra mirada, esta vez no aislada, aquellos acercamientos a diferentes tópicos y desarrollar una serie de reflexiones al respecto que nos permiten mostrar nuestras discusiones más recurrentes y recientes, así como pensarnos en la posibilidad de explorar nuevos lugares de enunciación que antes no habíamos habitado.

A continuación, presentaremos nuestro análisis, nuestra trayectoria y los lugares desde los cuales hemos pensado la educación, la diversidad y la inclusión, así como nuestros aportes al campo educativo.

Hallazgos, interpretaciones y discusiones

Tendencias conceptuales

Para iniciar, partimos de los conceptos que se han desarrollado con mayor fuerza a lo largo de los años dentro del grupo de investigación, dado que consideramos que estos conceptos son esenciales para comprender las categorías que hemos abordado durante nuestra trayectoria y que dan sentido al tipo de categorías y temáticas que a su vez hemos desarrollado durante este tiempo. A continuación, describimos brevemente las principales tendencias conceptuales abordadas en el tiempo de este grupo de investigación. Estas serán desarrolladas con mayor detalle más adelante como grupos categoriales, dado que evidenciamos que se entrelazan y suelen ser abordadas particularmente en escenarios similares, poblaciones y referentes teóricos en común.

Brecha digital

El concepto de brecha digital se aborda desde Arroyave Palacio (2018) no como una dificultad en la conectividad o el acceso a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) que pueden tener personas marginalizadas por situaciones sociales. Se entiende desde un sentido más amplio que recoge la posibilidad de conexión, conocimiento y uso significativo de dispositivos y herramientas tecnológicas. Por ello, Arroyave Palacio y Sito (2020) resaltan que, en la actualidad, existe un mayor acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, pero son muchas las personas que no tienen la formación para saber cuáles herramientas, estrategias y criterios son efectivos para aprovechar al máximo su potencial y mejorar su calidad de vida y sus oportunidades de desarrollo.

Por lo tanto, la brecha digital puede ser concebida como

la situación de inequidad que se presenta en la era de la sociedad de la información entre continentes, países, regiones, comunidades, organizaciones y personas, al no tener niveles de acceso suficientes y adecuados a las TIC (Infraestructura informacional), ni tener una formación crítica y continua (Infoestructura informacional) y un contexto social, cultural, político y económico (Socioes-

estructura Informacional), que facilite una integración y uso estratégico de esta tecnología como medio de información y comunicación, al que se debe tener derecho para lograr mejores condiciones de vida individuales que posibiliten un desarrollo equitativo y sostenible (Uribe et al., 2007, p. 21).

Por lo tanto, la brecha digital no solo está asociada con los aspectos informáticos o de capacidad para el manejo de equipos, sino que implica desigualdades y exclusiones sociales que incrementan la brecha digital existente, pues es una problemática que no se limita a la infraestructura —informática— de un lugar —sea un país, un continente, una ciudad o una región específica de un territorio—, sino que deja ver en el panorama la desigualdad existente entre países. A su vez, si este panorama se amplía, deja ver desigualdades y exclusiones entre comunidades y posibilidades de acceso o privilegios de acceso, por lo cual exige observar, más que la posibilidad de conexión, factores sociales, culturales, educativos, entornos desiguales y posibilidades de flexibilización según sea el caso de la población (Arroyave Palacio, 2016).

Así, más allá de los aspectos materiales y las herramientas que puedan involucrarse en el manejo de equipos, la brecha digital guarda estrecha relación con los grupos poblacionales limitados y relegados. En su tesis doctoral, Arroyave Palacio (2012) destaca los grupos con discapacidad. Si bien aborda la alfabetización digital de adolescentes con discapacidad, también incluye la brecha digital que se origina en la etapa de la adolescencia —y en el resto de la vida— bajo el aspecto de la alfabetización digital, observando la conducta adaptativa que desarrollan adolescentes con discapacidad intelectual en sus entornos educativos.

Esta misma población es central en el texto que aborda en compañía de Sito, donde además se incluye la brecha digital a poblaciones afro e indígenas. A estas poblaciones se podría agregar otra cantidad de comunidades que son víctimas de exclusión tecnológica, lo que les dificulta el uso de las TIC y de las herramientas materiales —computadores, celulares, sistemas, programas, aplicaciones— que estas tecnologías implican. Como concepto, la brecha digital deja ver una problemática para la construcción de entornos digitales que reconozcan las especificidades de las poblaciones, a la vez que brinda una guía para reconocer las expectativas y falencias dentro de esta nueva sociedad de la información.

Sociedad de la información

En cuanto a la sociedad de la información, se entiende como un paradigma en el que se reconocen los cambios y avances de la sociedad actual o moderna que habitamos, donde se prioriza el intercambio de información mediante canales informativos, la apropiación de la tecnología y sus herramientas, que están a disposición de todos los miembros de la sociedad.

El concepto de sociedad de la información hace referencia a un paradigma que está produciendo cambios en nuestro mundo, impulsado por los nuevos medios para crear y divulgar información mediante tecnologías digitales. Como destaca Arroyave Palacio (2018), «la tecnología no es solo el fruto del desarrollo (por ser consecuencia de este), sino también, y en gran medida, uno de sus motores (por ser una herramienta de desarrollo)» (Arroyave Palacio, 2018, p. 22).

Alfabetización digital

El concepto de alfabetización digital se ha asumido desde aquellos aspectos educativos que implican conocer y reconocer los usos de la tecnología en el aula. Sin embargo, más que aludir solo al uso de los dispositivos tecnológicos, la alfabetización digital es un concepto que hace referencia a la posibilidad de comprender las formas como se utilizan herramientas y facilitadores que, dentro de las TIC, son de gran apoyo para el proceso educativo. Este concepto ha sido abordado principalmente por Arroyave Palacio (2013), quien se ha encargado de conceptualizar la importancia de comprender la alfabetización digital —principalmente en procesos educativos de personas con discapacidad (jóvenes con discapacidad intelectual)— y las habilidades necesarias para alcanzar una alfabetización digital adecuada. Se entiende entonces que

la alfabetización digital es un tema que está generando una serie de implicaciones educativas tanto a nivel conceptual como práctico; más aún si es entendida, desde una perspectiva socio ecológica, vinculada a una práctica social bajo condiciones de funcionalidad y significación que permita diferentes niveles en la adquisición de competencias, acordes a las exigencias de una sociedad donde las tecnologías de la información y la comunicación forman parte de la cotidianidad (Arroyave Palacio, 2013, p. 133).

En esta misma línea, Arroyave Palacio (2022) continúa la reflexión en torno al concepto de alfabetización digital como una alternativa para favorecer la participación de las personas en la sociedad del conocimiento. Dado que su sentido crítico perfila opciones no solo relacionadas con aprendizajes técnicos e instrumentales, sino también con aprendizajes para la vida. «El potencial educativo y social que tienen los procesos de formación en alfabetización digital no se encuentra únicamente en las herramientas y aplicaciones informáticas utilizadas. Y hasta el momento es fuera de las aulas donde ese potencial resulta ser más significativo» (p. 114).

Movilizándonos hacia otros abordajes conceptuales lejos de los entornos digitales y del uso de las TIC, encontramos otros conceptos que han sido relevantes a lo largo de la existencia de este grupo de investigación. Estos están centrados en prácticas sociales y en procesos de lectura y escritura, en espacios universitarios y con poblaciones principalmente vulnerables o marginadas.

Literacidad académica

En primera instancia encontramos el concepto de literacidad académica, a partir del cual se observan las diferentes estrategias, brechas y barreras que encuentran los estudiantes en educación superior para acceder a unos procesos de lectura y escritura propios de la esfera académica en la que se encuentran. En su texto, Sito y Moreno (2021) definen el campo como «una rama de estudios que emerge de los NEL para abordar el uso del lenguaje en la esfera universitaria» (p. 150). Por lo tanto, la literacidad académica se ha concebido desde una perspectiva social del uso de la lectura y la escritura, así como de las estrategias de implementación en escenarios donde se requieren prácticas escriturales, de lectura y oralidad específicas, como puede ser la universidad. Es así como en este campo de estudios la noción de literacidad académica es «entendida como prácticas sociales de uso de escritura y lectura en la esfera académica» (Sito y Kleiman, 2017, p. 170), y esta visión social del lenguaje abre senderos que son pertinentes para entender «escenarios interculturales, [pues] este concepto nos permite analizar los choques en las zonas de contacto (Pratt, 1991), desde una perspectiva sociohistórica» (Sito y Kleiman, 2017, p. 170), que reconoce los conflictos que persisten en nuestra historia.

Como mencionamos anteriormente, los conceptos guardan una relación entre sí; en este caso, hablar de literacidad académica nos moviliza a entender términos como el de nuevos estudios de literacidad, abreviados NEL —o NLS por sus siglas en inglés—.

NEL

La sigla NEL se refiere a los Nuevos Estudios de Literacidad, que son la traducción para el español de una línea de estudios nombrada *New Literacy Studies*. Esta línea emergió en los años 80 como un giro social en los estudios de la alfabetización (*literacy*), para proponer una perspectiva social, histórica e identitaria en los modos de estudiar la cultura escrita (*literacy*). En inglés, el mismo término *literacy* nombraba ambos objetos —la escritura en sí y la cultura escrita—, por ello el término «new» pasó a señalar este cambio en la mirada.

Ya en el contexto latinoamericano, en muchos países se creó un nuevo término para dar cuenta de este objeto distinto, que requería un nuevo campo de estudio, metodologías y conceptos para pensar el uso social de la lengua escrita. En Brasil, se creó el término *letramento*, y en español el término literacidad (Kleiman, 1995; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004).

En el caso del contexto universitario, los nuevos estudios de literacidad nos plantean un mensaje, abordado por Sito y Moreno en su artículo «Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura» (Sito y Moreno, 2021), donde se contempla que este campo de estudios asume que, para generar opiniones y una conciencia crítica respecto al tema que se espera que aborden, los estudiantes (universitarios) no deben introducirse en la producción de textos académicos desde la revisión de textos pertenecientes únicamente a su disciplina —sin considerar otras esferas y trayectorias—. Lo anterior se apoya en la idea de que los NEL «se plantean que aprender en la universidad, a través de la escritura, implica adaptarse a nuevas formas de interpretar y organizar el conocimiento (Lillis y Scott, 2007; Mann, 2001; Haggis, 2006)» (Sito y Moreno, 2021, p. 155).

Inclusión

Desde otras temáticas y aproximaciones, el grupo se ha acercado al concepto de inclusión y a nociones similares. La inclusión es entendida por Arroyave Palacio y Sito (2020) como «un proceso, una tarea interminable en acción continua en la que se buscan formas que respondan a la diversidad de quienes aprenden, que se relaciona con la tarea de identificar y remover barreras, lo que permitirá una mejora en las políticas y en las prácticas educativas» (Arroyave & Sito, 2020, p. 13).

La inclusión se relaciona con otro concepto que, si bien no es no sinónimo, sí se asocia a ella: el de educación inclusiva. Ambas nociones han sido abordadas en conjunto y, primordialmente, en relación con el acceso al proceso educativo de las personas con discapacidad (PCD) y de las poblaciones vulnerables (negritudes, personas indígenas y población rural), desde una mirada crítica, es decir, con las barreras del entorno físico y digital que afectan a estas poblaciones a la hora de acceder a los procesos educativos. Asumiendo que la educación inclusiva y la inclusión son mucho más que un marco de acción escolar para las aulas de clase, se conciben más bien como un proyecto de orden social y ciudadano en permanente transformación (Arroyave Palacio y Sito, 2020).

Así pues, dentro del grupo de investigación EDI este concepto se convierte en un componente transversal, neurálgico, dialéctico y polisémico; utilizado en diferentes momentos y contextos, desde el abordaje de la brecha digital y la importancia de la inclusión en escenarios donde se hace uso de las TIC (Arroyave Palacio y Sito, 2020; Arroyave Palacio 2022) hasta los procesos de reconocimiento de desigualdades en entornos no escolares (Arroyave Palacio, 2016; Sito, 2010; Vóvio et al., 2023).

Acciones afirmativas

Por último, al igual que el concepto anterior, una tendencia transversal a lo largo del recorrido del grupo de investigación es el concepto de acciones afirmativas, desarrollado principalmente desde el enfoque de la educación superior y a manera de alternativas para el acceso a este tipo de enseñanza por parte de estudiantes pertenecientes a comunidades negras en Brasil y Colombia.

En sus trabajos, investigadoras del grupo (Sito 2014, 2015, 2018; Sito y Kleiman, 2017) analizan y observan desde la perspectiva de los estudiantes que ingresaron en sus universidades por medio de estas políticas. Además, las acciones afirmativas permiten garantizar el acceso a la educación superior de estudiantes no solo de poblaciones vulnerables, sino también de sectores olvidados y con pocas oportunidades para gozar de una educación de calidad. En estos trabajos, se resaltan las políticas institucionales de universidades públicas en Brasil y en Colombia, al tiempo que se dejan en evidencia aquellas situaciones que no garantizan la permanencia de estudiantes afrodescendientes en las instituciones por medio de sus voces y las implicaciones que tienen esas reservas de *vagas* o cupos que son destinados para estudiantes afro.

Las acciones afirmativas son entendidas, en el grupo, como una estrategia legal para la construcción de la justicia. Según Carvalho (2004), estas políticas tienen el objetivo de «corregir una historia de desigualdades y desventajas sufridas por un grupo racial (o étnico), en general frente a un Estado nacional que lo discriminó negativamente» (Carvalho, 2004, p. 51; traducción nuestra). Su principal motivación es la comprensión «de que esas desigualdades suelen perpetuarse si el Estado continúa utilizando los mismos principios universalistas, con los cuales viene funcionando hasta ahora, en la distribución de recursos y oportunidades para las poblaciones que cuentan con una historia de siglos de discriminación» (Carvalho, 2004, p. 51). O sea, son medidas creadas en el campo jurídico cuyo propósito es aportar a las acciones desplegadas por el Estado para la consolidación de una sociedad inclusiva, equitativa y justa.

Tendencias categoriales

Algunas de las categorías que se han desarrollado con mayor fuerza y énfasis dentro del grupo de investigación, marcan una tendencia al estar relacionadas entre sí, sea por similitud de tópico, interés en una población o por su correlación a lo largo del tiempo, caso de la categoría de *prácticas letradas, nuevos estudios de literacidad* (NEL) y *literacidad académica* o la relación entre la *alfabetización digital* aunada a la categoría de *sociedad de la información* y la figura del *docente o tutor*. Además de las mencionadas, reconocemos como categorías abordadas la *desigualdad* asociada a grupos poblacionales históricamente excluidos (del sistema) y, por último,

las *acciones afirmativas* para el acceso a la educación superior de estudiantes excluidos del sistema educativo.

Docente

Una categoría inicial corresponde al docente como profesional con implicaciones en el campo educativo, abordado desde dos aristas principales. Por un lado, la agencia de estos profesionales en sus escenarios educativos para favorecer procesos de aprendizaje y transformación social desde sus territorios, tanto en contexto escolar como no escolar (Arroyave Palacio, 2018; Arroyave Palacio y Sito, 2020). Por otro lado, la formación de este profesional en literacidad académica y la comprensión de las prácticas letradas y su relación con las formas de leer y escribir en la escuela y dentro de la universidad, lo cual significa que esta formación a docentes responde a «la necesidad de que como maestros comprendan diversas formas de participación, la construcción del acceso y los procesos de apropiación de las prácticas letradas» (Arroyave Palacio y Sito, 2020, pp. 20-21). Por ello se ofrecen estrategias y herramientas que les permitan a los docentes apropiarse de unas prácticas letradas y comprender las trayectorias de sus estudiantes en la universidad.

Es el caso de la estrategia CLEO —centros de lectura, escritura y oralidad—, que busca acompañar a los estudiantes universitarios en los procesos de lectura y escritura, con una tutoría por parte de los docentes que responde más a la necesidad de un «acompañante» o asesor que a la de un formador. Este rol les permite a los docentes romper con la idea de una enseñanza de lectura y escritura en la universidad centrada en la gramática y la estructuración según el género. Con este tipo de estrategias, el docente/tutor tiene la posibilidad de visibilizar unas prácticas que vinculan la identidad, las diferentes formas de enunciación y (auto-)reconocimiento para favorecer la participación de estudiantes universitarios en sus comunidades académicas.

Sociedad de la información y alfabetización digital

La segunda arista anunciada con respecto al docente tiene que ver con la relación de este profesional y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la cual cobra sentido si se tiene en cuenta que

cuando el docente dispone de un recurso como Internet, está llamado a abandonar el papel de transmisor de información, para convertirse en un mediador calificado de sus alumnos, sugiriendo diversas búsquedas y exploraciones del conocimiento. Los buenos profesores no serán necesariamente aquellos que más posean información sobre teorías y hechos de una disciplina, sino los que de manera creativa y permanente estén incorporando a su trabajo docente la nueva información que se genera y circula (Arroyave Palacio, 2018, p. 67).

Por esta razón, el docente tiene una responsabilidad en relación con la tecnología con los métodos implementados para la enseñanza, pues como se menciona, se reflexiona sobre el no poder restringirse a modelos tradicionales, más aún cuando se reconocen los cambios que se operan en el proceso educativo cuando un docente tiene una práctica que involucra el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es por lo anterior que esta categoría centrada en el docente encuentra un enlace con otras dos categorías: sociedad de la información y alfabetización digital. Evidenciamos que esta triada suele encontrarse en múltiples ocasiones y que se reflexiona acerca de las tres por el proceso de enseñar y aprender en la escuela o en la universidad, entornos donde el acto educativo siempre será central. Estas categorías se ocupan de la tecnología en una sociedad que demanda un cambio en los sentidos posibles y que implica resignificar las jerarquías dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados hasta ahora. Escenarios como la escuela y la universidad presentan retos ante esta sociedad, pues como lo desarrolla (Arroyave Palacio, 2018), en la sociedad de la información no es posible pensar un modelo rígido de la enseñanza, sino que, antes bien, se exigen nuevas formas organizativas y una renovación en los métodos y los procesos de enseñanza; se tiene que pensar en un sujeto que posea una formación lo suficientemente fundamentada como para que pueda responder a las características de la sociedad de la información (p. 70).

En este sentido es necesaria una alfabetización digital tanto para los docentes como para los estudiantes, pues

la formación en alfabetización digital permitirá la adquisición y el desarrollo de competencias digitales como alternativa en la búsqueda de una autosuficiencia social y personal que apunte al enriquecimiento social y educativo en términos de cohesión social para todas las personas (Arroyave Palacio, 2016, p. 15).

Tal es el caso de la escritura y la lectura, habilidades que en la sociedad de la información implican nuevas habilidades y conceptos necesarios para desenvolverse correctamente, esto es, la alfabetización digital. De ahí que la escuela y la universidad no pueden estar alejadas de las nuevas formas y alternativas informático-comunicativas. Entonces el docente debe resignificar su papel en una sociedad que le pide alfabetizarse digitalmente y usar las TIC o los recursos que le ofrece la tecnología para su desempeño: «se asume la alfabetización digital como un proceso social y cultural determinado por los intereses y motivaciones sociales de las personas, se reconoce dicha individualidad como algo necesario y que corresponde a los principios y/o dimensiones con los que varios autores han definido la alfabetización digital desde una postura crítica» (Arroyave Palacio, 2022, p.117).

Prácticas letradas

Continuando con las categorías desarrolladas, hallamos que dentro del grupo ha existido gran interés por las prácticas detrás de los procesos de lectura y escritura en diferentes escenarios, pues se reconocen como procesos que no se limitan a un espacio. Así partimos de la categoría de «prácticas letradas» principalmente en el escenario de la universidad y, en relación con la identidad de los estudiantes y sus prácticas individuales, retomamos a Sito y Moreno (2021). En este trabajo, realizan una extensa revisión de literatura que retoma las prácticas letradas desde diferentes perspectivas y señalan las tensiones que emergen en los procesos de apropiación de la lectura y la escritura en escenarios como la universidad, donde se hace necesario redefinir las formas como se lee y escribe en una comunidad académica, reconociendo que las prácticas letradas están atravesadas por relaciones de poder dominantes que suelen invisibilizar a grupos poblacionales generalmente excluidos y en condiciones de marginación.

La categoría de prácticas letradas tiene una relación con la identidad de quien escribe, en este caso, subrayando que es necesario que se considere el bagaje y la exposición cultural de los estudiantes, quienes están permeados por un grupo social en el cual participan (Kleiman, 2010).

También en palabras de Kleiman (2010), la relación de las prácticas letradas con la identidad tiene que ver con observar y analizar las tra-

yectorias individuales de quien escribe (estudiante o docente). Al observar las producciones del grupo, identificamos una tensión en un espacio como el universitario, donde se solicita y exige en ocasiones una escritura estándar, asumida desde la comunidad académica de la que se forma parte, y constatamos que esta tensión es retratada en textos como «Eso no es lo mío»: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica» (Sito y Kleiman, 2017). En este artículo se observa la relación, en ocasiones de conflicto, entre la práctica letrada desde la identidad y el espacio universitario.

Por ello, con el fin de observar las prácticas de poder que existen y las formas como estas son renegociadas y asumidas desde otras posturas por los implicados, se resaltan los escritos que retoman las voces de los estudiantes y sus experiencias con las prácticas letradas en la universidad. En este sentido se reconocen en diversas producciones los acercamientos a estudiantes de pregrado y a las experiencias dentro de una nueva esfera, como es la universidad, descubriendo, por ejemplo, la existencia de prácticas del misterio (Lillis) asumidas desde las diferentes comunidades académicas o la asociación con las desigualdades. Eso incluye estudios que se enfocan en las condiciones de permanencia estudiantil y posibles vulneraciones por las que pasan algunos estudiantes pertenecientes a grupos poblacionales específicos (Rodrigues y Sito, 2019), puesto que, en este caso, las prácticas letradas se han situado en el contexto universitario, es necesario avanzar hacia otra categoría enlazada a esta, identificada como literacidad académica.

Literacidad académica

Encontramos que la literacidad académica ha sido abordada, desde una traducción nuestra, como un concepto con múltiples facetas que comprende el aprendizaje como una práctica social situada en estrategias discursivas relacionadas con la capacidad para utilizar códigos comúnmente hallados en contextos académicos, sea para leer o para escribir textos cuyo discurso o género se encuentre en la esfera académica o de conocimiento de quien los produce (Sito, 2018).

En el marco de este debate, asumimos la literacidad académica como una práctica que se sitúa en contextos sociales específicos. En este caso, nuestra trayectoria nos muestra una tendencia a centrarnos en la edu-

cación superior o universitaria, enfocada en determinadas poblaciones. Además, se tiene en cuenta que la literacidad académica está asociada a la participación en las culturas escritas y la vinculación a prácticas discursivas de enseñanza, aprendizaje e investigación que tengan relación con la apropiación de conocimiento por medio de prácticas comunicativas orales, escritas y multimediadas (Rodrigues y Sito, 2019). Como conclusión de esta trayectoria, derivamos una postura pedagógica que defiende una pedagogía más explícita de los modos de usar la escritura en la universidad, dado que el dominio de la cultura escrita académica «no es algo que los alumnos deban poseer al ingresar a la universidad, sino que es tarea de la universidad socializarlos en dichas prácticas» (Carlino, 2005 citado por Rodrigues y Sito, 2019, p. 22).

Lo anterior se apoya en la perspectiva de Zavala y Córdova (2010), quienes identifican algunos de los conflictos que enfrentan estudiantes universitarios respecto a las prácticas académicas, donde se identifica que en el proceso de reconocer la literacidad académica en este contexto es necesario también observar la identidad, las relaciones de poder y la trayectoria del estudiante respecto a la escritura y la lectura. Esto cobra valor especialmente si se tiene en cuenta que la riqueza y las posibilidades de las prácticas de literacidad y los usos del lenguaje reales en diferentes contextos plantean desafíos y oportunidades para los investigadores y los actores educativos, dado que las prácticas extraescolares también dialogan con los procesos formativos y que, finalmente, las formas de acceso al conocimiento y los modos de leer y escribir se arraigan a concepciones, valores, ideologías, identidades y relaciones de poder que no se pueden desconocer (Moreno y Sito, 2021).

Nuevos estudios de literacidad (NEL)

Como ya se mencionó, los NEL hacen parte de aquellos conceptos abordados en nuestra trayectoria, además de ser una categoría frecuente a nivel de abordaje desde las diferentes contribuciones y el reconocimiento de prácticas letradas desde diferentes perspectivas (Sito y Moreno, 2021). Es una categoría recurrente en los ámbitos de la relación escritura-lectura en la universidad (Sito y Kleiman, 2017), los elementos de la cultura escrita y entornos digitales (Arroyave Palacio y Sito, 2020) y el reconocimiento del concepto (Sito, 2016).

En estos contextos podemos destacar que esta categoría se ha abordado desde una perspectiva sociocultural del lenguaje, donde se parte de la pregunta por la desigualdad, la relación de poder, la identidad y los conflictos que emergen en los procesos de escritura en la educación superior (Sito y Moreno, 2021). Temas como el acceso a la cultura escrita, el (an)alfabetismo, la educación bilingüe e intercultural, las literacidades múltiples, la literacidad digital y la escolarización y los procesos de formación docente son clásicos en los NEL (Moreno y Sito, 2019).

Si bien se trata de temas que se retoman ampliamente, también se observa el impacto de la escritura en la universidad. En este ámbito, Sito y Kleiman (2017) se preocupan por mostrar y evidenciar los lugares desde los que se han enunciado los NEL como forma de comprender la cultura escrita en la universidad. Pero, por su amplitud, hay otras esferas que hacen parte de los intereses de los NEL. En la introducción al libro *Significados e ressignificações do letramento*, Vianna et al. (2016) mencionan el giro producido por el cambio de enfoque del que hacen parte los NEL, desde una nueva perspectiva diferente del proceso lectoescritor, que no solo considera el proceso, sino el ámbito social de quien escribe, y allí describen una serie de escenarios contemplados en estos estudios, como la escuela, los movimientos sociales, contextos rurales, cursos de formación docente, eventos artísticos culturales como con el hip hop, entre otros.

Acciones afirmativas

Respecto a la categoría de acciones afirmativas, encontramos que ha transversalizado otras categorías y que cobra fuerza dada su relación y abordaje, pues permite observar políticas educativas, al igual que perspectivas de docentes y estudiantes. Sito (2014) se ha caracterizado por generar un abordaje amplio del tema, recopilando información en universidades públicas brasileñas y colombianas, y realizando un acercamiento teórico al tema, pero también un acercamiento poblacional. Se parte de la premisa de que este tipo de acciones se implementan en la educación superior como una forma de abrir sus puertas a grupos históricamente marginados —de forma física y cultural— de espacios académicos. Sin embargo, aunque esto se reconoce como un avance, Sito (2016) deja entrever que hay posturas paradójicas respecto a este tipo de políticas, pues si bien para algunos sectores los estudiantes que ingresan por acciones

afirmativas lograrían mucho éxito en su formación y serían capaces de romper con los discursos hegemónicos para proponer nuevas formas de producción de conocimiento (en una mirada desde la interculturalidad), también es cierto que hubo otros sectores para quienes los estudiantes que ingresarían por la acción afirmativa no serían capaces de hacer frente a las exigencias académicas (en una mirada del *déficit*).

Desde la teoría, las acciones afirmativas son garantías jurídicas creadas para reducir las desigualdad es en cuestión de acceso a la educación superior por medio de la generación de espacios y entornos más equitativos. Las autoras deciden observar estas acciones desde la voz de sus autores, por lo que se observa un gran acercamiento a la población que se ve beneficiada de este tipo de iniciativas. En este sentido, Sito (2016, 2018) observa algunos programas que implementan acciones afirmativas, y en su artículo destaca las principales poblaciones a las cuales son dirigidas este tipo de acciones en Brasil, así como las formas como se comprende la política desde abajo, en su implementación.

Desigualdad y poblaciones

Al igual que la anterior categoría, la desigualdad se ha abordado desde una perspectiva transdisciplinar, pero siempre aunada a las poblaciones a las que se ha tenido un acercamiento más frecuente. Por ello no es posible para nosotros considerarlas de forma separada, pues siempre tendrán enlaces y uniones que nos harán pensar en ambas categorías, y no solo en una u otra. Hemos abordado la desigualdad desde los entornos digitales, las TIC y la concepción de la brecha digital (Arroyave Palacio y Sito, 2020) a la que se enfrentan las personas con discapacidad (Arroyave Palacio, 2012, 2013) y los estudiantes afro e indígenas (Arroyave Palacio y Sito, 2020), al igual que la desigualdad en la universidad y las acciones que emergen para reducirla (Sito, 2014).

Para comenzar, Arroyave Palacio (2018) plantea en su artículo una definición de población vulnerable que nos permite comprender por qué hablamos de desigualdad aunando esta noción a las diversas poblaciones, y es que el solo concepto de población vulnerable ya nos permite ver una marcada diferenciación y delimitación por causa de unas condiciones propias de determinadas poblaciones. Al respecto la autora menciona que

en Colombia la población denominada vulnerable está conformada por grupos de personas que se encuentran expuestas a situaciones de exclusión e inequidad social y educativa debido a condiciones de vida particulares, cultura, etnia, economía, ubicación geográfica, edad o discapacidad, asociadas a factores de pobreza, violencia y desplazamiento; son grupos vulnerables que afrontan a diario condiciones como: falta de acceso a la educación; deserción escolar; desescolarización temprana; repitencia por dificultades asociadas a procesos de aprendizaje y de adaptación. Problemáticas socioeducativas a las cuales el sistema educativo les ha prestado atención insuficiente y que, en su conjunto, reclaman soluciones innovadoras y estrategias efectivas para garantizar el acceso y la participación de estas personas en comunidades educativas y culturales (Arroyave Palacio, 2018, p. 180).

Al respecto se menciona el uso de las TIC en la escuela y fuera de ella. Arroyave Palacio y Sito (2020) citan a Ortoll, quien asume que una persona excluida digitalmente, al no conocer el uso adecuado de las TIC o de la información que se encuentra en estos medios, no puede acceder a las oportunidades y beneficios obtenidos a partir del uso de tales herramientas. Ese proceso resulta, según Arroyave Palacio (2013), en una brecha digital.

Las personas con un bajo nivel de formación académica, que sufran de una discapacidad intelectual o que sean adultos mayores, entre otras, hacen parte de quienes se ven afectados por la brecha digital, y si no se generan alternativas que les permitan acceder a los medios digitales y participar en ellos, se seguirá perpetuando esta condición de exclusión social (Arroyave Palacio, 2013, pp. 133-134).

Más adelante, el mismo texto explica que esta brecha y esta desigualdad tienen relación con la capacidad educativa, por lo que se somete a una mirada crítica la forma de entender y concebir el uso y el acceso a estas herramientas, sobre todo en el caso de poblaciones que, como se mencionó en la cita anterior, sufren de una exclusión social por sus características y condiciones propias. Arroyave Palacio menciona que reducir estas brechas y exclusiones, en el caso de las personas con discapacidad intelectual (jóvenes), significaría un gran cambio en el acceso a recursos y medios. Esto es tanto más cierto si se tiene en cuenta que gran parte de la información que hoy circula en nuestro entorno —sociedad de la información— se presenta en formato digital o impreso, que en su mayoría

es incomprensible para los jóvenes con discapacidad. Con el tiempo, tal situación representa una dificultad, pues estos jóvenes no pueden acceder a beneficios o información de interés por causa de un formato que no tiene en cuenta su condición de desigualdad y, por el contrario, la perpetúa.

Por otro lado, si bien nuestro camino ha estado marcado por la labor de identificar las desigualdades y exclusiones, también recordamos y reconocemos en nuestra trayectoria la intención de evidenciar las iniciativas que se generan para reducir la desigualdad. Es el caso de la categoría expuesta anteriormente, donde repasamos el abordaje respecto a las acciones afirmativas. A nivel universitario el resultado ha sido, como mencionamos, la separación de cupos o cuotas destinadas a poblaciones específicas. Sito (2018), al hacer una revisión de estas plazas en una universidad brasileña, encontró que se reserva un 30 % del total de las plazas y que de este porcentaje un 15% es para beneficio de candidatos autodeclarados negros y el otro 15% se destina a candidatos indígenas. Sin embargo, la pregunta que vuelve a aparecer es si este tipo de acciones es suficiente para reducir las desigualdades de los candidatos. Y, entre sus resultados, se indica la emergencia de acciones institucionales ocupadas con la permanencia estudiantil, ya que luego del ingreso son la vida académica y los procesos de formación universitaria lo que ganan espacio en el debate académico. Así que hay buenos resultados al considerarse el ingreso *per se*, la visibilidad para las brechas raciales, étnicas y digitales, entre otras, y las medidas que de desglosan de la política de reserva de cupos, como la atención para la permanencia estudiantil.

A la luz de este panorama, se invita entonces a observar las situaciones de desigualdad que enfrentan en la escuela y universidad las diferentes poblaciones, asumiendo que la problemática no depende propiamente de que estas pertenezcan a determinados grupos o de sus condiciones particulares, sino de la desigualdad existente que se reproduce incluso en los entornos educativos. Al respecto, Arroyave Palacio y Sito (2020) destacan la educación como una de las principales herramientas para reducir las desigualdades que viven tanto las poblaciones presentadas en este texto como muchas otras que se consideran vulnerables y no pueden acceder a procesos educativos. Nuestro principio, alineado a discusiones actuales en el campo educativo, es que hay una necesidad sentida de instituciones sociales más inclusivas y orientadas hacia los principios de equidad y justicia social. Y desde esa postura, reconocen que «los problemas en la distribución y calidad de la oferta educativa y en el acceso al conocimiento,

dejan al descubierto cómo la desigualdad social afecta el acceso y calidad de la educación para algunos, marco que desdibuja la justicia social y los derechos humanos» (Arroyave Palacio y Sito, 2020, p. 13).

Tendencias metodológicas

Esta revisión nos ha llevado a reconocer las diferentes metodologías y herramientas de recolección de datos que hemos utilizado de forma frecuente, las cuales nos han permitido llegar a conclusiones y acercarnos a diferentes poblaciones, temáticas y campos de conocimiento.

Inicialmente encontramos que hemos transitado de forma significativa por un abordaje metodológico de tipo mixto (Arroyave Palacio y Sito, 2020; Arroyave Palacio, 2018; Arroyave Palacio, 2016), en coherencia con los objetivos propuestos para cada escrito. En consecuencia, estas investigaciones se han caracterizado por una división de la forma como se recolecta la información. En el caso del trabajo de Arroyave Palacio de 2018, se parte de la observación participante para transitar hacia la implementación de un diseño no experimental pre y pos-test, con el mismo grupo participante. Por otro lado, encontramos el libro de Arroyave de 2016, donde se utiliza un diseño casi experimental para observar el impacto del modelo facilitador para la adquisición de competencias digitales en personas con necesidades educativas especiales (NEE) y para realizar una observación participante; este documento brinda mayor profundidad respecto al desarrollado por Arroyave Palacio en 2018.

En el mismo sentido, encontramos el trabajo elaborado en 2020 por Arroyave Palacio y Sito, quienes observan el impacto de la alfabetización digital en la lectura y la escritura como habilidades conceptuales en personas pertenecientes a poblaciones vulnerables o excluidas del sistema educativo. Este libro incorpora elementos de observación y participación de la investigación cualitativa para comprender la problemática —la alfabetización digital— con mayor profundidad. Además, se utiliza un método de muestreo no probabilístico con el que se seleccionaron 40 adolescentes según características necesarias para el análisis y considerando el objetivo de la investigación. Las características fueron:

- Tener diagnóstico de discapacidad intelectual que no esté asociado a una limitación sensorial

- Tener entre 13 y 18 años de edad (incluidas estas edades)
- Asistir a un taller ocupacional ofrecido por la institución

Desarrollamos investigaciones cualitativas (Sito, 2018; Sito y Kleiman, 2017). Se han caracterizado por ser trabajos construidos desde el diálogo y la acción relacional entre actores e interlocutores, haciendo uso de técnicas descriptivas e interpretativas que traducen y expresan determinadas realidades dentro de un espacio y tiempo. Además, a este tipo de abordaje se vincula el uso de grupos focales como formas de acercamiento a las personas participantes y poblaciones centrales de la investigación en cuestión. En otros casos, siguiendo un abordaje cualitativo, se soporta la información por medio de la observación participante, de entrevistas a estudiantes y de la revisión documental según sea la temática abordada (Arroyave Palacio y Sito, 2020).

En este abordaje es usual el uso de entrevistas a estudiantes y docentes para obtener información respecto al tema, como es el caso del trabajo de Sito (2018), quien, como parte de su análisis cualitativo, analiza entrevistas a estudiantes respecto al programa de acciones afirmativas a nivel universitario profundizando en la conclusión de los cursos por los que deben pasar en universidades de Brasil y Colombia. Además, se suma la vinculación a diferentes grupos de investigación que permiten un análisis de este tipo.

Por último, queremos reconocer otros métodos que nos han permitido acercarnos a poblaciones, conceptos y contextos para la construcción de nuestras producciones académicas. Ejemplo de ello es el análisis de trayectorias de estudiantes realizado por Arroyave Palacio y Sito (2020), observación que se centra en los trabajos de grado y las demandas de prácticas de literacidad de estudiantes que ingresan al contexto universitario por medio de políticas afirmativas. Esta producción también se expande y clarifica en el documento de Sito y Kleiman (2017), donde se explica que dicho enfoque en las trayectorias estudiantiles —señalando que fueron de estudiantes afro que ingresan por acciones afirmativas universitarias o reserva de cupos— permite entender las formas de hacer y ser en la universidad, espacio dominado por la blanquitud y con múltiples sesgos raciales.

Otro abordaje encontrado es la revisión documental. En esta producción, Sito y Moreno (2021) realizan

una revisión de literatura del campo para analizar los aportes de la literacidad académica para las pedagogías de la enseñanza del lenguaje en la formación profesional de maestros. Específicamente, se analizan alrededor de cincuenta artículos en el campo de la literacidad académica, entre investigaciones empíricas publicadas en revistas indexadas y trabajos clásicos publicados en los últimos diez años, y se identifican algunas tendencias en el área (Sito y Moreno, 2021, p. 150).

Para esta revisión, Sito y Moreno (2021) tuvieron en cuenta buscadores y bases de datos que facilitan la delimitación de la información. Como mencionamos, se revisaron alrededor de cincuenta (50) artículos, para comprender y problematizar la enseñanza de la lectura y la escritura como procesos contextuales.

Como ultimo abordaje, encontramos la implementación de procesos de investigación-acción participativa – IAP (Sierra y Fallon, 2013). Por medio de este tipo de metodología se realizó un acercamiento a una comunidad amplia asumiendo un proceso social donde comunidades académicas y no académicas participaron en conjunto para el análisis, la acción y la reflexión de la teoría y la práctica, con el fin de hallar soluciones a problemáticas con las comunidades en las que puedan participar actores de diferente índole. En este caso se hace uso de un trabajo colectivo transdisciplinario, dirigido a la constitución de una alianza con organizaciones étnico-territoriales del noroccidente colombiano (COCOMACIA ASOREWA, Cabildo Mayor Indígena de Chigorodó) y organizaciones no gubernamentales (CEAM, WWF, OXFAM).

Es así como reconocemos nuestra trayectoria metodológica asumiendo y observando aquellos abordajes por los que hemos transitado como grupo, observando la variabilidad y capacidad de adaptarnos a diferentes metodologías y de acercarnos de diferentes formas a las problemáticas y contextos que nos interesan dentro de nuestras líneas de investigación.

Tendencias teóricas

Entendemos las tendencias teóricas como aquellos referentes como autores y corrientes a los cuales recurrimos con mayor frecuencia para abordar nuestras temáticas y categorías conceptuales. Estos referentes nos permiten plantear y establecer bases por las cuales transitamos para la producción de nuevo conocimiento.

Entonces reconocemos a Heath, quien es retomada por Sito (2016) para abordar el concepto de literacidad —*letramento*—, asociado a las ocasiones en las que se reconoce la lengua escrita como integrante de la naturaleza de las interacciones sociales (Heath, 2004). Respecto a la temática de la literacidad académica y las prácticas letradas, para el caso retomamos en múltiples ocasiones, por medio de Sito y Kleiman (2017), quienes abordan la escritura en la universidad y las múltiples dificultades que emergen en la educación superior en relación con la lectura y la escritura y las relaciones docente-estudiantes. Son autoras igualmente retomadas a la hora de hablar de políticas afirmativas, además del reconocimiento de la escritura como proceso social. Rodrigues y Sito (2019) retoman a Zavala y Córdova (2010) y sus estudios sobre literacidad de estudiantes universitarios, que, además, ponen en evidencia los conflictos en el proceso de leer y escribir y las dificultades tanto para los docentes como para los estudiantes.

En esta misma línea, enfocada en las producciones de textos académicos, emerge Lillis (1999), a quien se remiten Arroyave Palacio y Sito (2020), quienes además abordan asuntos de enseñanza de la lectura y la escritura y las prácticas escriturales de jóvenes según sus diferentes contextos y las experiencias propias de cada estudiante (Sito y Kleiman, 2017). Arroyave Palacio y Sito (2020) también retoman a esta autora para abordar las prácticas del misterio que se ejercen en la universidad y la esfera académica. Ante lo anterior, Street (1993) asume una gran variedad cultural de prácticas sociales que Kleiman y Sito (2016) retoma para hablar de múltiples literacidades, multiliteracidades y de la amplitud del concepto. Además, se observan la literacidad académica y las prácticas letradas desde una perspectiva sociocultural, en la que se retoma a Kleiman (1995), y el impacto social que tiene la escritura en los estudiantes universitarios.

Desde otra mirada, Arroyave Palacio (2016) y Arroyave Palacio y Sito (2020) retoman a Ortoll (2007) y la forma como se ve la exclusión digital de las personas. Esta es una línea de gran desarrollo en el grupo, en sus preguntas por la equidad, la brecha digital y el acceso a los entornos digitales.

Sierra y Fallon (2013), en su abordaje de la comunidad y el tejido social entre las poblaciones y la universidad, sigue a Palermo (2010), desde su comprensión de la forma como se relaciona la comunidad con la universidad desde el paradigma del buen vivir y los paradigmas decoloniales.

Aportes pedagógicos

Nos referimos a los aportes pedagógicos por todas aquellas contribuciones y enfoques relacionados con la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en general: el aporte pedagógico como una base teórica, conceptual y práctica para la planificación, la implementación y el ejercicio crítico de la enseñanza en diversos contextos. Al respecto encontramos aportes desde la didáctica, el currículo, la formación y la investigación.

Aportes didácticos

Como grupo de investigación que tiene un foco en la educación es también importante que podamos reconocer los aportes generados a partir de nuestras producciones al campo de la didáctica, desde las contribuciones y los enfoques específicamente relacionados con la planificación, organización y entrega de la enseñanza. Desde esta premisa encontramos contribuciones relativas al uso de las tecnologías de la información y la comunicación o TIC (Arroyave Palacio, 2012, 2018), a la formación en TIC y el uso de estas herramientas en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Arroyave Palacio, 2021), a la alfabetización digital (Arroyave Palacio, 2022, 2016, 2013, 2008), a los formatos digitales para la lectura y la escritura (Arroyave Palacio, 2018, 2016, 2013) y a la estrategia de los centros de lectura, escritura y oralidad – CLEO (Sito; Méndez Rendón; Vásquez Ramírez, 2019).

Desde una primera mirada, identificamos como parte de las didácticas las TIC como formas para generar y potenciar habilidades y competencias dentro de la escuela. Arroyave Palacio (2018) menciona un modelo facilitador de adquisición de competencias que permite el desarrollo de la lectura crítica, la generación de conocimiento compartido, el desarrollo de trabajo colaborativo, la comunicación, el entretenimiento, la participación y la solución de problemas de la vida cotidiana con diferentes niveles de dominio y complejidad según sean las necesidades de las personas (Arroyave Palacio, 2018). Sin embargo, el desarrollo de estas habilidades requiere de una formación de docentes en TIC. Además, la autora también defiende el reconocimiento de este tipo de herramientas como una oportunidad didáctica en la escuela, que, a su vez, implica una formación y unos procesos críticos y reflexivos; estos marcan el paso de un proceso alfabetizador desde lo impreso y desde la imposición de únicas formas de leer, escribir y compartir colaborativamente a un ahora, donde se tienen

en cuenta la imagen, el sonido y la interacción en un ámbito más conectado con la cultura y la construcción con los otros en entornos digitales.

En relación con los centros de lectura, se identifica la estrategia CLEO dentro de la Universidad de Antioquia como una herramienta didáctica para acompañar a estudiantes universitarios en sus procesos de lectura y escritura, que dialoga con la producción pedagógica del grupo EDI. Estos centros de lectura, escritura y oralidad diseñan estrategias de asesoría, acompañamiento o tutorías de docentes a estudiantes. En ellos se desarrollan diferentes acciones en pro de la finalidad que se proponen. En el trabajo de Sito, Méndez Rendón y Vásquez Ramírez (2019), se identifican y caracterizan las principales líneas estratégicas para el desarrollo de actividades del Centro, destacando el *Café CLEO*, cuyo perfil dentro de la línea de gestión permitía establecer un espacio para entablar diálogos y conversaciones sobre un tema centrado en la cultura escrita académica con un público no especializado en el campo de lenguaje. El Café, por su perfil transdisciplinar, logró tornarse un espacio de encuentros regulares, que permitió consolidar y crear una comunidad académica. Otra estrategia identificada, en la línea de acompañamiento, fue *Tallereando con CLEO*, la cual era una alternativa para dinamizar recursos didácticos según necesidades estudiantiles e intereses formativos.

Reconocemos esta estrategia universitaria dentro de los aportes didácticos en la medida en que a través de Sito, Méndez Rendón y Vásquez Ramírez (2019) nos adentramos en ella para reconocer las formas como beneficiaron a estudiantes en la permanencia estudiantil.

Aportes curriculares

Desde nuestra trayectoria y producción académica es posible visibilizar aportes de tipo curricular que nos permiten adentrarnos en las formas como hemos concebido la estructuración del currículo y las experiencias de aprendizaje en entornos educativos que tocan diariamente al maestro (docente, mentor) y al estudiante, y que condicionan las relaciones y secuencias para el aprendizaje y la apropiación de conocimientos y habilidades.

Al respecto, resaltamos la mirada crítica del currículo y las formas como se han direccionado las prácticas educativas más precisamente en la escuela. Arroyave Palacio (2013) realiza una crítica y un análisis de las

prácticas curriculares tradicionales a la luz de una necesidad de nuestra sociedad actual —la sociedad de la información—, como es la alfabetización digital. La idea es trascender los textos y materiales escritos en una sociedad que exige a los estudiantes el uso y conocimiento de los entornos digitales. Las escuelas como espacios tradicionales para el proceso básico de enseñanza y aprendizaje, en tanto espacios sociales, se limitan a un currículo que en ocasiones es inflexible, sobre todo cuando se trata de la lectura y la escritura. Por ello la autora menciona primeramente que

sin lugar a duda, hoy nadie discute la importancia de incluir competencias digitales al currículo, lo que ahora realmente se plantea es cómo hacerlo. Internet se está convirtiendo en un contexto fundamental para la alfabetización y el aprendizaje, que exige nuevas competencias, y para incluirlo dentro de las prácticas educativas, es necesario pensar lo que significa ser un lector en el siglo XXI y de acuerdo con eso redefinir el concepto de lectura y de enseñanza (Leu, Mc Verry, Zawilinski, Castek, Hartman, 2009; citados por Arroyave Palacio, 2013, p. 136).

Su crítica y postura permiten poner en el mapa de nuestra trayectoria la intención de aportar a la construcción o, por lo menos, a la concepción de un currículo más próximo a las necesidades actuales de los estudiantes. Arroyave Palacio (2013) reconoce además, en otro de sus postulados, los retos a los que se enfrenta la educación al realizar estos cambios sustanciales, pues en esta producción se hace un reconocimiento de la sociedad de la información y la forma como la educación, la escuela y el maestro se reconocen y participan en ella. La autora, menciona que

la preocupación sobre cómo alfabetizar en esta sociedad también debe ser la preocupación de maestros en formación y de profesionales que se encargan de los procesos de educativos y formativos en contextos escolares y no escolares. Aspecto que se sintoniza con la apremiante necesidad de proponer modelos de enseñanza destinados a preparar a las personas como ciudadanos participativos de la cultura del siglo XXI (Arroyave Palacio, 2022, p.116).

Si tenemos en cuenta lo anterior, asumimos que la sociedad de la información trae a la escuela y al currículo un cambio de concepción y de jerarquías, pues ante las demandas actuales a nivel de la tecnología, no es posible seguir asumiendo al docente desde el lugar que tradicionalmente

se le ha dado, ya que la tecnología «se enfrenta en el ámbito educativo no sólo contra la metodología sino también contra su filosofía, enfrentamiento que algunos ven más como una amenaza que como una liberación» (Arroyave Palacio, 2018, p. 65).

Por otro lado, dentro de su análisis de prácticas letradas en Latinoamérica y de las contribuciones a estas en la región, Sito y Moreno (2021) encuentran aportes dirigidos a aquellos retos que enfrentan los docentes. Si bien desde un marco discursivo se han pensado unas formas de comprender estas habilidades y procesos académicos (lectura y escritura) como habilidades genéricas, las autoras encuentran en los estudios revisados una tendencia a la necesidad de un cambio hacia un discurso más específico y que considere aspectos contextuales de quien escribe. Esta misma postura se amplía por medio de Arroyave Palacio (2018), cuando menciona que dentro de la educación universitaria se debe considerar un proceso de cambio en el que sea necesario reformular el papel y la práctica pedagógica del docente, a la vez que planificar y desarrollar modelos de aprendizaje del alumnado radicalmente distintos a los tradicionales.

A lo largo de las producciones es frecuente encontrar apuestas similares respecto al currículo, en las que se considera la importancia de transformarlo desde una propuesta más centrada en los contextos y realidades. En este sentido, Sierra y Fallon (2013) resaltan la importancia de generar cambios curriculares, esta vez no centrados en la lectura y la escritura, pero sí en el contexto universitario y las formas de relacionamiento entre universidades y comunidades, especialmente rurales. Su argumento asume que, aunque se han integrado cambios que permiten a los estudiantes participar de espacios universitarios desde sus contextos o comunidades —en su mayoría marginadas—, las prácticas académicas no demuestran dichos cambios, por lo cual se siguen invisibilizando entornos y espacios de construcción colectiva.

Estos postulados se relacionan en tanto abordan la educación y enuncian esas dificultades curriculares que se pueden observar cuando, desde el desarrollo del currículo, no se tienen en cuenta aquellas particularidades de los estudiantes, las alternativas de aprendizaje disponibles para realizar ajustes y apoyos (Arroyave Palacio, 2018), los cambios y situaciones que hoy condicionan el currículo (Sito y Moreno, 2021) y las comunidades académicas y sociales como posibilitadoras para una transformación (Sierra y Fallon, 2013) y una formación docente más centrada en las necesidades y los retos sociales que enfrentamos actualmente.

Aporte al campo de la formación

Entendemos los aportes a la formación como esas tendencias encontradas en nuestra trayectoria que nos permiten generar contribuciones a los otros y sus procesos formativos de tipo profesional o posterior al pregrado u otros escenarios formales y no formales. Considerando que parte de nuestro propósito es apoyar a quienes se encuentran en nuestro campo y generar uniones significativas por medio de la realización de textos académicos, resaltamos a continuación nuestros aportes más significativos respecto a la formación docente en el uso de las TIC, la literacidad académica y la incorporación de prácticas de acercamiento a las comunidades.

Por un lado, dentro del recorrido del grupo de investigación se ha marcado la importancia de incluir dentro de los procesos de educación superior la formación de docentes en TIC (Arroyave Palacio, 2021) como una forma de apropiación de nuevas habilidades y competencias que permiten potenciar el desarrollo del pensamiento y cuya inclusión en el aula es necesaria, por lo cual los maestros deben tener un proceso de formación continua en este tema. En su libro dedicado a la formación, Arroyave Palacio (2018) menciona lo siguiente:

- A partir de la relación entre formación, docencia y tecnología, se generan cambios como: el docente deja de ser un transmisor y se convierte en un tutor que guía el proceso de aprendizaje del alumno; la red rompe con el monopolio del profesor como fuente principal de conocimiento.
- Se incrementa el nivel de comunicación entre el docente y el alumno.
- Se favorece la colaboración entre docentes y estudiantes más allá de los límites físicos y académicos.
- Se aumenta la autonomía del estudiante, en una concepción de aprendizaje abierto y flexible.
- Se crean nuevas modalidades organizativas en la enseñanza.

Como mencionamos en apartados anteriores, esta integración de las TIC en los procesos de formación y educación va más allá de la estructura física y la incorporación de herramientas como computadores. Es un proceso que, más que la sola adecuación de infraestructura, reconoce —o debe reconocer— que es necesaria una formación y cualificación docente

para generar verdaderos cambios en las formas como se entiende el proceso educativo.

En esta lógica, la formación no puede dirigirse solo a los docentes, sino que debe ser asumida para toda una comunidad, más aún cuando es el uso de la tecnología y la formación en esta lo que asegura la disminución de la brecha entre estudiantes que provienen de contextos diferentes. Avanzar en una formación en TIC permite el avance en una alfabetización digital que se ajuste a las necesidades de una sociedad de la información. Por ello, Arroyave Palacio asegura que

es necesario fortalecer la tarea de mejorar las condiciones de acceso y uso significativo de Internet, ya que es esto precisamente lo que marca las diferencias entre grupos poblacionales, según la capacidad que tengan para utilizar las TIC de forma eficaz, los distintos niveles de alfabetización y la capacidad tecnológica (Arroyave Palacio, 2016, p. 19).

Este tipo de formación atiende a una necesidad social y educativa, por lo cual, al no llevarse a cabo, se perpetúa la brecha digital en maestros y estudiantes, marginando sobre todo a aquellos que por sus condiciones específicas son excluidos del sistema educativo y, por tanto, del uso de la tecnología y la información; este es el caso de las personas con discapacidad en la escuela, la población afro e indígena y las personas mayores.

Ahora bien, en este caso nuestro rastreo nos lleva a la identificación de las necesidades de formación para la adquisición de habilidades en entornos digitales y uso de las TIC para la educación, pero también constatamos que se ha procurado llamar la atención sobre la formación en las prácticas letradas. Vianna et al. invitan a la academia a reorientar las prácticas de literacidad académica con la finalidad de fortalecer la formación del profesorado reafirmando las bases de la formación de los alumnos en educación desde una perspectiva de los NEL (Vianna et al., 2016). En este texto, las autoras hacen alusión a autoras como Kleiman para adentrarse en la formación de docentes en temas de literacidad académica, y reflexionar sobre la proyección de un perfil de formación desde la perspectiva de la literacidad y hacia las prácticas en el lugar de trabajo o en el desarrollo de los procesos que involucran la práctica profesional. Desde esta perspectiva expuesta por Vianna et al. (2016, p. 44), se valora la praxis docente y la reflexión sobre esta por medio del apoyo a docentes,

acto que les permite transformar su contexto por medio de la formación a estos profesionales.

Además, Sito y Moreno (2021) recopilan aportes sobre la formación de maestros en programas de escritura y lectura. Allí se hace una reflexión de estas prácticas a la luz de los modelos de relacionamiento y enseñanza de lectura y escritura que tienen relación con la formación de maestros. En este apartado se resalta, además, la forma como docentes interactúan con otras prácticas y otros escenarios en las relaciones docente-estudiantes en la formación académica, en procesos que no solo varían de acuerdo al contexto social, a las normas y los discursos en relación con la identidad, al género y las creencias, sino en cuanto a los usos y significados que se insertan en relaciones de poder (Sito y Moreno, 2021).

Para cerrar, destacamos que nuestros aportes a la formación se han dado esencialmente desde la perspectiva del uso y reconocimiento de las tecnologías emergentes en la educación, de una perspectiva crítica para entender el uso del lenguaje y el manejo de las TIC, así como de los procesos de literacidad académica como una forma de transformar las prácticas docentes y las relaciones de poder, todo esto enmarcado en poblaciones específicas de estudiantes y su paso por la universidad y los procesos de lectura y escritura.

Aportes al campo de la investigación

Ahora bien, asumiendo este apartado como un espacio para expresar aquellos aportes con los cuales hemos contribuido desde nuestros procesos investigativos a la formación en la educación, identificamos que a lo largo de nuestro camino se han generado aportes a la literacidad académica en Latinoamérica (Moreno y Sito, 2019; Vianna *et al.*, 2016), a la desnaturalización de prácticas letradas dominantes (Sito y Moreno, 2021) y a las trayectorias en las prácticas letradas de estudiantes universitarios (Sito, 2016, 2018; Sito y Kleiman, 2017). También se ha aportado desde la visualización de las tensiones en la universidad respecto a la escritura y lectura (Sito y Kleiman, 2017), desde la perspectiva de los NEL o nuevos estudios de literacidad (Moreno y Sito, 2019; Sito y Moreno, 2021), desde la concepción de los procesos de escritura y lectura en escenarios digitales (Arroyave Palacio y Londoño Martínez, 2017) y, por último, desde el campo relacionado con la investigación en temas de equidad, entornos

digitales y lenguaje (Arroyave Palacio, 2018, 2021; Arroyave Palacio y Londoño Martínez 2017).

De ahí la importancia de adentrarnos en la investigación de estas formas de concebir las prácticas letradas y la literacidad académica, y el acceso a los entornos digitales, observando los valores y las emociones que se ligan con prácticas usadas en su mayoría para demarcar diferencias en cuanto a discursos y valores atribuidos a la lectura y la escritura, y que desencadenan construcciones e ideaciones frente al cómo y qué escribir en la universidad.

Párrafo de cierre

Como enunciamos al inicio de este capítulo, nuestro grupo de investigación tiene su acción e impacto en el campo educativo y pedagógico, centrado en temas de la educación, la diversidad, el lenguaje y la inclusión desde diferentes escenarios. Partimos de un reconocimiento de Colombia como un país multicultural y plurilingüe, que nos invita a apoyar en aportar a sus retos y a entender sus dinámicas para la construcción de equidad y paz.

Esperamos que los estudios realizados en el marco del grupo, y otros que nutren nuestro quehacer, les inspiren para seguir trabajando, los motive a dialogar con nuestra obra y a sumar en este coro polifónico que es la universidad en pro de la justicia social.

En nuestras labores, lo más importante es seguir generando espacios de debate, indagación y creación de nuevos conocimientos en educación, diversidad e inclusión, y acompañar a la Universidad de Antioquia en la formación de sus estudiantes mediante el diseño de cursos, programas y estrategias de educación continua, relacionadas con la educación, la diversidad y la inclusión.

Referencias

Arroyave Palacio, M. (2012). *La alfabetización digital en la conducta adaptativa de adolescentes con discapacidad intelectual*. [Tesis doctoral]. Doctorado en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Arroyave Palacio, M. (2013). La alfabetización digital. Una alternativa de expresión y participación. En *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación* (pp. 133-139). España.

Arroyave Palacio, M. (2016). *Oportunidades digitales en contextos no escolares. Orientaciones didácticas para la formación en alfabetización digital y el desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Editorial Universidad de Antioquia, L. Vieco S.A.

Arroyave Palacio, M. (2018). Entornos digitales como espacios de participación para personas excluidas del sistema escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 179-202. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.2.9>

Arroyave Palacio, M. (2022). La alfabetización digital como elemento dinamizador de redes socioeducativas. En Ocampo G. (Coord.). *Educación lectora y justicia social. Decolonialidad, políticas de diferencia e infancias críticas*. Ediciones CELEI.

Arroyave Palacio, M.; Arias Gil, V. (2021). La Facultad de Educación frente a las sociedades del conocimiento y las culturas digitales. *Cuadernos Pedagógicos*, 23(32), 48-54. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/346301>.

Arroyave Palacio, M.; Londoño Martínez, M. (2017). Estrategias para la formación inicial de maestros investigadores. En Acuña, L.; Barraza, A.; Jaik, A. (Eds.). *Formación de investigadores educativos en América Latina: hacia la construcción de un estado del arte* (pp. 114-131). Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

Arroyave Palacio, M.; Sito, L. (2020). *Intersecciones en los procesos formativos: pequeñas estrategias de construcción para la inclusión*. Centro de estudios latinoamericanos de educación inclusiva. Ediciones CELEI.

Carvalho, J. J. (2004). *Inclusão Étnica e Racial no Brasil. A questão das cotas no ensino superior*. Attar Editorial

Gee, J.P. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with words. En Zavala, V.; Niño-Murcia, M.; Ames, P. (eds.). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (23-56). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Heath, S. (2004). El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 143-180). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Kleiman, A. B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. En A. B. Kleiman (Org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 15-61). Mercado de Letras.

Kleiman, A. B. (2010, jul.-dez.). Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, 28(2), 375-400.

Kleiman, A. B. y Sito, L. (2016). Multiletramentos, interdições e marginalidades. En Kleiman, A.B.; Assis, J. A. (Org.), *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (pp.169-198). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Moreno Mosquera, E.; Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46127565009.pdf>

Rodrigues, V. y Sito, L; (2019). “Eu, cientista?”: trajetórias negras e ações afirmativas na ufrgs. *Revista da ABPN*, v. 11, Ed. Especial - Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar?, 11 (1), 207-230. DOI 10.31418/2177-2770.2019.v11.c.1.p207-230 Recuperado de: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/690/625>

Sierra, Z.; Fallon, G. (2013). Entretejiendo comunidades y universidades: desafíos epistemológicos actuales. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 9(2), 235-259. <https://raximhai.uaaim.edu.mx/index.php/rx/article/view/790>
Sito, L. (2010). “Ali está a palavra deles”. *Um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do Rio Grande do Sul*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Sito, L. (2014). Disputas y diálogos en torno al concepto de “acciones afirmativas” para la educación superior en Brasil. *Universitas Humanística*, 77(77). de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/5938>

Sito, L. (2015). Conexões entre discussões do campo de políticas afirmativas e dos estudos de letramento acadêmico: uma aposta em compreensão desde estratégias de estudantes cotistas. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69-70), 15-22.

Sito, L. (2016). *Escritas Afirmativas: estratégias creativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

Sito, L. (2018). Ensaando estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 821-852. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812992>.

Sito, L.; Kleiman, A. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83(83), 159-185. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.acap>

Sito, L.; Méndez Rendón, J.; Vásquez Ramírez, L. (2019). LEO en la práctica: la experiencia formativa en un centro de lecturas, escrituras y oralidades. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 419-438.2019. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/336388/20802987>

Sito, L.; Moreno, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149-169. <https://doi.org/10.14483/22486798.16747>

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

Uribe Tirado, A.; Ramírez Marín, G. J.; Arroyave Palacio, M.; Pineda Gaviria, M.; Valderrama Muñoz, A. M. & Preciado, J. F. (2008). *Acceso, conocimiento y uso de Internet en la universidad. Modelo de diagnóstico y caracterización: caso Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia.

Vianna, C. A. D., Sito, L., Valsechi, M. C. y Pereira, S. L. (2016). Introdução. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. En Kleiman, A. B. y Assis, J. A. (org.), *Significados e ressignificações do letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (pp. 27-59). Mercado de Letras.

Vovio, C. L., Sito, L. R. S., Betancur, D. B. V. y Pesce, L. (2023). ‘Educação de pessoas jovens e adultas, letramentos e decolonialidade: Um convite para o suleamento.’ *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(49). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8020>

Walsh, C. (2023). *Agrietar la Uni-versidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*. Universidad Pedagógica Nacional de Querétaro, Lengua de Gato ediciones.

Zavala, V., Niño-Murcia M. y Ames, P. (eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Capítulo 4⁵⁷

Grupo unipluriversidad: no una historia, sino muchas historias⁵⁸

Félix R. Berrouet Marimón⁵⁹

Introducción

El artículo hace parte de la investigación documental y conmemorativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Se debate el concepto de grupo y se presenta una descripción general del grupo de investigación Unipluriversidad. Se toman como referencias las tesis de maestría en Educación de la línea en Pedagogía social y los artículos publicados e informados en la plataforma de Colciencias del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (Minciencias) entre los años 2012 y 2020.

El objetivo de este artículo es presentar algunas de las huellas (temas, marcos de referencia, metodologías de interés y aportaciones) del grupo de investigación Unipluriversidad – GIU en el campo de la educación y la pedagogía-social, en el periodo comprendido entre 2012 y 2020.

La metáfora de las huellas significa ir tras los pasos de algo, que, en este caso, es el grupo Unipluriversidad en un periodo de tiempo de nueve años. La búsqueda de las huellas se hizo en tres momentos. El primero describe la metodología elegida, la cual consistió en un análisis documental. Se detalla el procesamiento que se le da a la información y se explican los criterios tenidos en cuenta para incluir y excluir información. El segundo momento es un acercamiento a la cuestión de qué se entiende por

57. Agradecimiento especial a Dora Londoño Cañola, politóloga y magíster en Educación, quien participó en este artículo en la recuperación de datos y elaboración de gráficos.

58. El presente capítulo hace parte de la investigación Estados del arte de la investigación en la Facultad de Educación, desarrollada entre 2023 y 2024 desde el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP e inscrita en el SIIU de la Universidad de Antioquia.

59. Doctor en Educación, sociólogo, magíster en Sistemas simbólicos, Pedagogía y Diversidad cultural, profesor de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. felix.berrouet@udea.edu.co

grupo, asunto de vital importancia a la hora de determinar cuáles son las características, los fines y la naturaleza que definen a Unipluriversidad como un grupo de investigación. El tercer momento presenta algunas de las huellas de Unipluriversidad: se hace una breve reseña de la historia del grupo tomando como punto de partida el momento en que se fundó el grupo de investigación, entre los años 1998 y 1999, el proyecto *Cómo Hacemos lo que Hacemos en Educación Superior (CHHES)* y la revista *Unipluriversidad*, y se describen los hallazgos en clave de temas, marcos de referencia y metodologías emergentes del grupo.

Se concluye con un acercamiento a los rasgos propios de Unipluriversidad como grupo de investigación en el que sus miembros se identifican con las perspectivas socio-críticas como apuesta epistémica y con la perspectiva cualitativa como apuesta por el conocimiento, asunto que tiene que ver con cuestionarnos por el lugar de enunciación del grupo desde la pregunta por el nosotros y desde la reflexividad en la investigación cualitativa (Kincheloe, 2012).

Descripción metodológica

La metodología empleada para este trabajo fue el análisis documental, el cual es una de las tantas metodologías de la investigación cualitativa, la cual se entiende no solo como una forma de comprender o interpretar el mundo, sino como una forma de preguntarse por él (Kincheloe, 2012).

Se toma como punto de partida el documento guía denominado *Acuerdos amplios*, propuesto y socializado por el Centro de Investigaciones de la Facultad de Educación (CIEP). Este define el periodo de producción de los grupos entre 2012 y 2020, decisión que pasa por el consenso logrado en las reuniones grupales, donde se tuvieron en cuenta asuntos como el tiempo de existencia de los grupos vs. su producción, referida a publicaciones indexadas o no —pero registradas en el GrupLAC del Ministerio de Ciencias, Tecnología e Innovación—. En este informe no se tuvieron en cuenta específicamente las producciones pertenecientes a la extensión universitaria, la docencia y los talleres y seminarios, debido a que el volumen de información escrita en el periodo de tiempo elegido desbordaba el trabajo propuesto⁶⁰. Sin embargo, se tuvieron en

60. Por ejemplo, entre muchas otras experiencias, los semilleros de investigación y los simposios

cuenta documentos publicados que no encajaban en periodo de tiempo definido, sobre todo porque permitieron rastrear las huellas de Unipluriversidad desde la fundación del grupo denominado Cómo Hacemos lo que Hacemos en Educación Superior (CHHES).

Hechas estas precisiones, se eligieron tres tipos de documentos:

- El documento que da cuenta de la existencia del grupo en el GrupLAC de Ministerio de Ciencia, Tecnología e innovación; referente guía en la elección y búsqueda de la información.
- Las publicaciones de artículos, libros y/o capítulos; clave para seguir las huellas de las líneas de investigación, las tendencias temáticas y las apuestas metodológicas del grupo; en total se registran alrededor de 83 publicaciones, entre artículos, libros y capítulos de libros.
- Los trabajos de maestría; clave para hacer visible la apuesta de formación y seguir las huellas de las líneas de investigación, las tendencias temáticas y las apuestas metodológicas del grupo; en total se registran 46.

Estos documentos fueron organizados en grupos de códigos y según las categorías principales definidas por el equipo coordinador del CIEP. Se analizaron mediante matrices que permitieron organizar la información en dos grupos de códigos: generalidades, tendencias y aportes al campo de la educación. El primer grupo de códigos reconstruyó parte de la historia del grupo, el segundo grupo de códigos abordó tres categorías: las temáticas, las que aluden a los marcos referenciales y las metodológicas. La información se organizó atendiendo a las líneas informadas y registradas en el documento de GrupLAC de Minciencias y se complementó con conversaciones formales e informales con algunos miembros del grupo⁶¹.

Como ya fue dicho, se acudió a la metáfora de la huella para seguir los rastros que hay en los datos textuales. La huella es la prueba que deja

—como el dedicado a la enseñabilidad de la investigación en educación superior—, los diplomados —como los de educación en el marco del posconflicto, desarrollados en Urabá y el Bajo Cauca—, el proyecto *Competing Conceptions on Leadership Creativity and Sustainability* de la Tennessee State University y la Universidad de Antioquia, los proyectos de extensión universitaria —como el de formación de líderes de acueductos comunitarios rurales en el oriente antioqueño, el Laboratorio de paz del oriente de Antioquia, el proyecto Cascajeros y pescadores y, más recientemente el programa de ruralidad y equidad, del cual se desprenden varios diplomados—.

61. En especial con los profesores Jorge Ossa (jubilado), Gerardo Montoya, Alexander Yarza y Hader Calderón, entre otros.

el pasar (pasear). La huella nos guía por lo construido y permite hacer visible algunos de los rastros que ayudan a comprender qué es el grupo de investigación. Específicamente, sirvió como guía para ubicar las apuestas del grupo en clave de temas, marcos de referencia y metodologías.

El grupo como punto de partida. ¿Qué es un grupo?

Las huellas que dejan los grupos por los que pasa el ser humano a lo largo de la vida son incontables y son la evidencia de que el ser humano no es sociable por naturaleza, sino que nos hacemos sociales por medio de la educación y la cultura. El grupo encierra, simboliza, describe y representa unidad. Aquí se entenderá el grupo como unidad-compleja. A continuación, se presenta una breve aproximación a esta categoría.

De acuerdo con el Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales (1987), un aspecto fundamental en la vida de un grupo es su unidad. Los aspectos claves que forman la unidad son la estructura, las normas, los valores, la identidad, los roles, los objetivos, los intereses, la permanencia y la interacción. Esta última está asociada a las acciones recíprocas como motor del trabajo colaborativo que permite el funcionamiento del grupo, lo que desemboca en la formación de grupos propios que están unidos por el sentimiento del «nosotros» y grupos ajenos que se reconocen porque forman parte de los «otros».

Para que se presente la interacción natural, solo se requiere que el grupo esté conformado por dos personas que interactúan entre sí, de tal manera que cada persona influencia y es influenciada por las demás (Shaw, 1981). Esta interacción natural se puede ver desde dos miradas o perspectivas: la perspectiva cultural y la perspectiva social. La primera reconoce los grupos como cosas al interior de estructuras institucionalizadas. Desde su punto de vista, los grupos en su conjunto forman parte de la cultura institucional, ejerciendo cierto control sobre las personas y haciendo que actúen conforme a las normas colectivas (Durkheim, 1911). La segunda reconoce que los grupos son algo más que un agregado de miembros que obedecen a una cultura institucional y ve la sociedad como el conjunto de grupos que la conforman.

Hay distintos tipos de grupos de acuerdo con el grado de distribución del poder y el liderazgo. El grupo autocrático es dominado por un individuo, por lo cual la comunicación es unidireccional y no existe la

posibilidad de que sea invertida. Como consecuencia, el poder del grupo se encuentra claramente localizado en el líder y hay poco espacio para las iniciativas individuales que surgen de los demás integrantes. El grupo *laissez faire*, por otra parte, carece de organización y de un liderazgo definido, por lo que se dificulta alcanzar objetivos. Por último, está el grupo colaborativo, en el que los lazos de amistad y cooperación, la apertura hacia las iniciativas individuales y el deseo común por conocer llevan a un mejor desempeño (Johnson, citado por Berrouet, 1997, p. 40).

Hasta aquí podemos decir que, si nos centramos en la idea de grupo en sentido amplio, este se puede entender como un colectivo de personas que pueden o no conocerse; pero si atendemos a la interacción como característica esencial del grupo, vamos a encontrar dos tipologías adicionales: los grupos primarios y los grupos secundarios.

El término grupo primario fue definido por vez primera por Cooley en 1909. Al respecto, afirmó lo siguiente: «Los grupos primarios poseen una asociación y cooperación íntima, cara a cara [...] forman la naturaleza social y los ideales del individuo [...] Quizá el modo más simple de describirlos es diciendo que [el grupo primario] es un “nosotros”» (Cooley, citado por Berrouet, 1997, p. 41). El grupo primario se caracteriza porque es pequeño y la interacción entre sus miembros se da cara a cara; al involucrarse directamente unos con otros, adquieren conciencia recíproca de su presencia en el grupo y se consideran parte de él. La unidad de estos grupos se logra a través de medios simbólicos, que tienen especial importancia para que cada miembro enfrente los avatares de la vida social. Las normas que rigen estos colectivos se aprenden en la cotidianidad y por medio de la lectura que cada miembro hace de la realidad inmediata; su cumplimiento surge del balance que cada miembro establece entre el ser y el deber ser del grupo.

Dentro de los grupos primarios podemos localizar dos subdivisiones. La primera corresponde a la natural. Los grupos naturales son aquellos a los cuales el sujeto se encuentra adscrito desde su nacimiento (status adscrito); de ahí que la familia constituya el grupo natural por antonomasia. La segunda subdivisión es la artificial. A esta categoría pertenecen los grupos que nacen y son formados con propósitos específicos (status adquirido).

El grupo secundario, por otra parte, se caracteriza porque se inserta en una estructura de convivencia del orden comunitario, demostrando la importancia que tiene el conjunto que lo configura. En esta clase de

grupo prevalece la comunicación a distancia por encima del encuentro cara a cara, por lo que las relaciones tienden a ser frías e impersonales. Los equipos multidisciplinarios que se conforman para consolidar la fusión de dos empresas son un ejemplo de grupo secundario.

De acuerdo con esto, este tipo de grupo es «pura ficción», en la medida en que posee gran cantidad de miembros, lo que no permite la proximidad entre estos. Generalmente la duración de la interacción es breve, lo que significa que sus miembros funcionan y se relacionan a modo de reacción en cadena. Se caracteriza porque los integrantes descubren que su mundo inicial no es único y que las relaciones se establecen por jerarquías. Cabe anotar que el sujeto, aunque haga parte de grupos secundarios, solo se siente miembro de aquellos grupos situados en su entorno más próximo: la escuela, la comunidad, el grupo de amigos. Son estos grupos los que lo insertan en la sociedad como miembro pleno.

En resumen, por un lado, es fundamental reconocer que el ser humano es producto de una doble transmisión: la biológica, que forma parte de nuestra herencia genética, y la social, que se da gracias a la convivencia en grupos y a partir de la cual socializamos e interiorizamos normas culturales (Durkheim, 1911). Y, por otro lado, es menester tener presente que el concepto de grupo es una categoría que representa una unidad-compleja (estructura, valores, normas, identidad e interacción, trabajo colaborativo, liderazgo, otros). Existen diferentes tipos: propios, ajenos, según el poder y liderazgo. Según el tipo de interacción pueden ser primarios (naturales) o artificiales (ficticios).

Al margen de las diferentes definiciones y clasificaciones que puedan darse de los grupos, reconocemos que es en ellos donde el sujeto realiza su experiencia desde sus intereses, creencias, valores y actitudes. La realización de la experiencia ocurre porque el grupo constituye el lugar simbólico en donde tiene lugar la experiencia y en donde adquiere su significado. Tal comprensión es fundamental para ahondar en la naturaleza y los alcances del grupo de investigación Unipluriversidad.

Hallazgos

Los hallazgos de este ejercicio se presentan en dos partes. La primera parte presenta algunos detalles de la historia de la fundación del grupo Uni-

pluriversidad. La segunda parte presenta algunas de las huellas del grupo en clave de temas, marcos de referencia y metodologías.

La fundación del grupo Unipluriversidad

Uno de los antecedentes clave del nacimiento del grupo Unipluriversidad fue la conformación del grupo Cómo Hacemos lo que Hacemos en Educación Superior (CHHES) y la revista Unipluriversidad, ambos adscritos a la Corporación Académica Biogénesis de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia⁶². La idea-fuerza que congregó el nacimiento del grupo CHHES fue la pregunta: ¿cómo hacemos lo que hacemos en la educación superior desde el quehacer del docente universitario? Se trata de un interrogante de carácter antropológico crítico que vinculaba la cotidianidad, la conciencia y el entorno universitario y que tenía como hipótesis la pérdida de sentido del quehacer docente: «Es nuestra hipótesis que muchas de las cosas que hacemos en la universidad son repetitivas, rutinarias, sin mucho valor agregado» (Ossa, 2001, p. 7).

Los primeros integrantes del grupo CHHES tuvieron claro que el contexto universitario demandaba transformar «las estructuras verticales» por un entramado que permitiera una lectura más integral de la universidad, dejando a un lado las miradas disciplinares, adaptando perspectivas más transdisciplinares y permitiendo oxigenar así el quehacer docente. Por tanto, era vital colocar la cotidianidad universitaria en la conciencia de sus actores⁶³. Dicha cotidianidad era el lugar donde era posible expresar emotividad y lógicas ocultas, igualando la racionalidad y la emotividad, reuniendo vivencias, pensamiento y acción, reclamando el pensamiento reflexivo, crítico y autocrítico para su análisis intelectual en un ejercicio transdisciplinario (García, 2010).

El grupo inicia así su caminar. Su objetivo fue «observar y autoobservar el quehacer docente universitario como sujeto de saber y actuar»

62. El pionero de esta iniciativa fue el veterinario y virólogo Jorge Eliécer Ossa Londoño en el año 1999.

63. Jorge Ossa llegaba en el año 1998 de desarrollar su doctorado en la Universidad de Wisconsin. A partir de su experiencia etnográfica, el fundador del grupo vio la necesidad de profundizar en este aspecto desde diferentes lugares. A raíz de esto, desarrolla una de las primeras investigaciones sobre el año sabático en la Universidad de Antioquia. (Fuente: conversación informal con Jorge Ossa).

(Ossa, 2001, p. 7). Se hace público en 1999, participa de la convocatoria de grupos y centros de investigación de Colciencias del año 2000 y es escalafonado en la categoría D. A la par del grupo, nace la revista Unipluriversidad o Uni-pluri/versidad como órgano de difusión no solo de la producción de los integrantes del grupo CHHES, sino de la comunidad académica interesada en dichas reflexiones⁶⁴. El nombre de la revista refuerza la apuesta por los objetivos del grupo invitando a la comunidad académica de la universidad a conversar desde el reconocimiento de la diversidad.

Decidimos llamar Uni-pluri/versidad a nuestro órgano de difusión porque invitamos a hablar de la UNI-versidad que tenemos acerca de la PLURI-versidad que deseamos y soñamos, de la conjunción plurivérsica de los conocimientos y de los sujetos —hoy todavía fragmentados— que somos, administramos y a los que enseñamos, y de esa necesidad que hoy compartimos con otros científicos y profesores del mundo de ver unificados los conocimientos y los sujetos del conocimiento en un conjunto paradójico que sea a la vez unidad y multiplicidad. Nos referimos a un conjunto que nos permita ver al mismo tiempo la unidad y la diversidad del conocimiento humano, del sujeto, de nuestras lenguas, emociones y comportamientos; ver, como dice Morin, la diversidad en la unidad y la unidad en la diversidad (Ossa, 2001).

En el 2006 el grupo CHHES y la revista Unipluriversidad pasan a la Facultad de Educación. El profesor Jorge Ossa, *ad portas* de su jubilación, le plantea al grupo continuar en esta unidad académica allí como grupo de investigación y con el proyecto de revista, en tanto consideraba que era el mejor lugar donde podían reposar estas iniciativas académicas, entre otras cosas porque su misión universitaria coincidía con la hipótesis y el foco de interés inicial del grupo (entrevista con el profesor Jorge Ossa, 2023).

Inicia así una nueva etapa del grupo CHHES y de la revista Unipluriversidad. Es un periodo de reacomodo y de hacer visible al grupo en la Facultad de Educación. Si bien la revista ya poseía cierta visibilidad⁶⁵, el

64- Desde sus inicios, Uni-pluri/versidad publica artículos de investigación científica, estudios teóricos, ensayos y revisiones de temas relacionados principalmente con la formación en Educación Superior; sin embargo, también recibe contribuciones en otros temas relacionados con el currículo, la formación y el desarrollo profesional, las didácticas y demás temas afines. Ver más acerca de la revista en el siguiente enlace: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/about>

65. Para la época la revista se encontraba en la categoría C en el Índice Bibliográfico Nacional Publindex.

grupo no, a pesar de que estaba reconocido por Colciencias en la categoría C. En esta situación estaban otros grupos de la Facultad de Educación, lo cual, por supuesto, limitaba sus posibilidades de acción.

Como parte de la búsqueda de esa visibilidad, en el año 2008 se teje la alianza estratégica entre los siguientes grupos: Cómo Hacemos lo que Hacemos en Educación Superior – CHHES; INNOVACIENCIA; Educación, Lenguaje y Cognición de la Facultad de Educación; Grupo de Investigación en Terminología y Traducción – GITT de la Escuela de Idiomas⁶⁶. Esta alianza buscaba posicionar mejor a estos grupos para permitirles acceder a mejores oportunidades en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.

Una vez hecha la alianza, se toma como referente el nombre de la revista Unipluriversidad, probablemente porque los grupos aliados se identificaban con la visión de la revista sobre la universidad, el sujeto y el conocimiento⁶⁷. Para el año 2009 el grupo se posiciona en la categoría A de Colciencias, cumpliéndose así el objetivo de la alianza.

Entre 2011 y 2012 la alianza entre los grupos se va desvaneciendo. No hay precisión de las razones de este acontecimiento; posiblemente los grupos ya estaban fortalecidos y Unipluriversidad comienza una nueva etapa. El nombre del grupo Unipluriversidad queda en cabeza de algunos de los integrantes del antiguo grupo CHHES⁶⁸ y simultáneamente ingresan nuevas personas⁶⁹. Comienza así un nuevo ciclo. La apuesta se concentra en la formación en posgrados desde la formación en pedagogía social en la Maestría en Educación de la Facultad de Educación. Y aunque la existencia de esta línea de formación inició en el año 2010, liderada por el grupo GITT y CHHES, la apertura de la Maestría en Educación en las subregiones en el departamento de Antioquia (seccionales de Urbá, Oriente antioqueño y Suroeste, así como en la Sede de Puerto Berrío) sirvió para que el grupo se fortaleciera desde la extensión, la investigación y la formación. De esto modo, las tendencias temáticas, los marcos de referencia y las apuestas metodológicas del grupo comienzan a estar atadas

66. El documento que da vida al grupo Unipluriversidad data del año 2008. Documentos Grupos LAC de la plataforma de SCienTI – Colombia. Consultado el 27/7/23.

67. El día que se hizo la alianza entre los grupos, el profesor John Jairo Zapata propuso el nombre de la revista porque de alguna manera acogía y representaba la diversidad de los grupos que conformaban esta alianza.

68. John Jairo Zapata, José Vitalino Echeverri, Flor Angela Tobón y Félix Berrouet, entre otros.

69. María Nelsy Rodríguez, Angélica Serna, Hader Calderón, Gerardo Montoya, Marta Luz Mejía, Berta Lucía Henao, entre otros.

a las líneas de pedagogía social, educación rural y ruralidades, educación superior y regionalización.

Para concluir, el acercamiento a la categoría de grupo y la breve reseña presentada sugieren que es difícil enmarcar a Unipluriversidad en una tipología de grupo. En este orden de ideas, preguntarse por Unipluriversidad en tanto grupo plantea interrogantes tales como: ¿qué somos?, ¿quiénes somos?, ¿qué nos institucionaliza y qué no?, ¿con qué temas, marcos de referencia y metodologías nos identificamos sus miembros y con cuáles no?

INICIOS GRUPO OMNES	Objetos de investigación: - Cultura académica - <u>Universitología</u> - Cultura organizacional - Universidad, Estado y sociedad - Universidad y futuro
ALIANZA GRUPOS UNIPLURIVERSIDAD	Objetos de investigación según las líneas de cada grupo aliado
UNIPLURIVERSIDAD DESPUÉS DE LA ALIANZA DE GRUPOS	Objetos de investigación: - Pedagogía social y educaciones - Educación rural y ruralidad - Educación superior y regionalización

Fuente: diseño propio

Las huellas del grupo

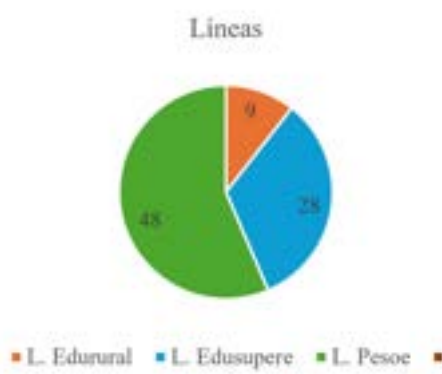
Las huellas son una descripción, un mapeo general del grupo, desde cada una de la líneas registradas en el GrupLAC, a la espera de que otros alimenten este ejercicio desde otras visiones. El grupo de investigación ha construido su lugar de enunciación alrededor de las líneas de investigación y por esta vía particular ha tratado de articular las apuestas personales y colectivas. Esto se hace evidente en el documento GrupLAC de Minciencias y en las publicaciones. Como ya se expresó, esto no significa que el grupo esté repre-

sentado en su totalidad en dicho documento; hay aspectos de la experiencia del grupo que no quedan representados allí. En ese orden de ideas, por asuntos que responden a la dinámica de la investigación, los descriptores que definen los temas y los marcos de referencia del grupo fueron reunidos en las líneas de investigación, que de una u otra forma permiten identificar algunos de los debates e intereses al interior de Unipluriversidad.

La fusión del grupo CHHES en la alianza Unipluriversidad hasta el año 2011-2012 marca el reacomodo del grupo CHHES y redefine las líneas de investigación que existen hasta la fecha: Pedagogía social y educaciones, Educación superior y desarrollo regional y Educación rural y ruralidades. Ese año se puede definir como un tiempo en el cual el grupo Unipluriversidad comienza a ser visible en el campo de la educación y la pedagogía social en la Facultad de Educación.

Antes de presentar las huellas que describen al grupo desde las líneas de investigación, se presentan algunas tendencias generales de los documentos consultados. Cabe recordar que a pesar de que la producción del grupo entre los años 2008 y 2012 fue prolífica, este periodo de tiempo no se tiene cuenta en el presente estudio debido a que no se encuentra en la ventana definida para la investigación. Un dato no menos importante muestra la movilidad de personas en el grupo: desde el año 2008 al 2020 han trasegado por el grupo alrededor de 38 personas, de la cuales 75 % han sido mujeres y 25 % hombres.

El total de publicaciones del grupo de investigación en el periodo de estudio es de 84. En estos trabajos destaca la línea de Pedagogía social y educaciones, seguida de la línea en Educación superior y desarrollo regional y la línea en Educación rural y ruralidades.



Fuente: diseño propio

Las publicaciones se ubican en los siguientes subcampos: subcampo de investigación, de evaluación, de formación, de currículo, didáctico y pedagógico. Cada línea aporta de manera diferente a cada subcampo. Entre las tendencias de la línea de Pedagogía social y educaciones destacan, en orden, la investigación, la formación, la didáctica, la pedagogía y la evaluación. Por su parte, las publicaciones de la línea en Educación superior y desarrollo regional se destacan desde los subcampos de currículo, formación, didáctica, evaluación e investigación. La línea de Educación rural y ruralidades se destaca por publicaciones relacionadas con la evaluación, la didáctica, la investigación y la formación.



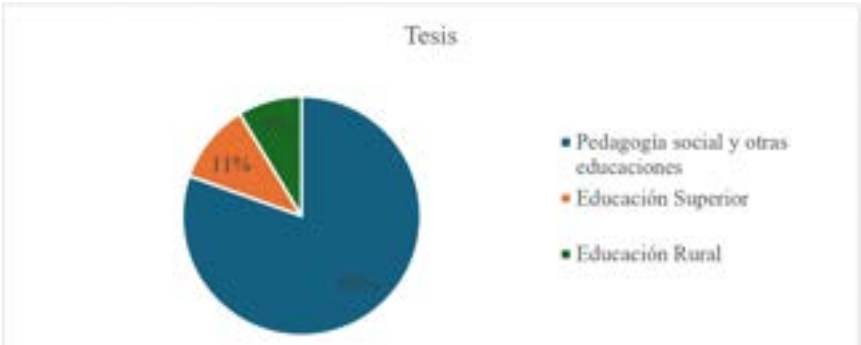
Fuente: diseño propio

Las tendencias en los artículos están centradas en asuntos relacionados con apuestas conceptuales, temáticas, epistemológicas, metodológicas y teóricas, en donde nuevamente la línea de Pedagogía social y educaciones se destaca sobre las otras dos líneas.



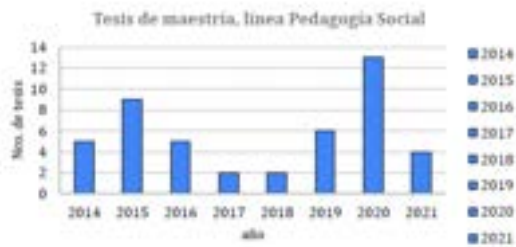
Fuente: diseño propio

Por su parte, los trabajos de maestría en la línea de Pedagogía social presentan el siguiente balance: de 47 tesis de investigación revisadas, la mayoría se ubican en la línea de Pedagogía social y educaciones.



Fuente: diseño propio

El mayor año de producción fue el 2020, seguido del año 2015, mientras que el menor año de producción tuvo lugar entre 2017 y 2018.



Fuente: diseño propio

Las huellas temáticas

Las huellas temáticas hacen alusión a las nociones o conceptos que definen campos de interés o campos de saber específico al interior del grupo. A pesar de que en las líneas de investigación adscritas al GrupLAC —Pedagogía social y educaciones, Educación superior y desarrollo regional y Educación rural y ruralidades— se ubican algunas huellas temáticas que describen al grupo, en los documentos revisados no se encuentra implícitamente una reseña que explique el porqué de la creación de las líneas de investigación y tampoco hay una definición pormenorizada de cada una

de ellas. Sin embargo, hay que destacar que los artículos y los trabajos de maestría permiten avizorar tendencias que estas han abordado desde sus inicios.

El origen de las tres líneas no es del todo claro, no obstante, hay un viejo interrogante de carácter socio-crítico que explica en parte el porqué de estas líneas en el grupo y se convierte en el antecedente primario fundacional de Unipluriversidad: ¿cómo hacemos lo que hacemos en la educación superior desde el quehacer del docente universitario? Es importante señalar que los temas que emergen en los documentos revisados no se circunscriben necesaria y exclusivamente en una sola línea del grupo; sin embargo, con 47 trabajos de maestría y más de 76 producciones —entre artículos (49) y capítulos de libros (27)—, es posible hacer un ejercicio de clasificación de dichas líneas.



Fuente. Diseño propio

¿Cuáles son los orígenes de la línea de Pedagogía social en el grupo y los temas de interés de este campo de conocimiento en el ámbito nacional? Los orígenes de esta línea se remontan al año 2003; en la revista Unipluriversidad se encuentran los primeros rastros ligados a este campo. Inicialmente los temas orbitaron alrededor de la educación universitaria, la participación ciudadana, la política, la formación de profesionales en Colombia, la convivencia en la formación de maestros y la educación artística y de adultos⁷⁰. Con el paso del tiempo, el tema de la pedagogía

70. Los aportes del profesor John Jairo Zapata fueron fundamentales. Ver bibliografía al final.

social se convertirá en una especie de bisagra que articularía muchas de las acciones del grupo. Es así que, desde el eje misional de la formación universitaria, en el año 2009 se convierte en línea de formación del programa de Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia.

Respecto a los temas de interés, en el ámbito nacional han existido diferentes campos en el marco de la educación social, que ha estado ligada a asuntos relacionados con situaciones de desventaja social, exclusión y vulneración de derechos, lo cual la relaciona, al mismo tiempo, con temas como el conflicto armado, la atención a población adulta mayor y de jóvenes y niños, la animación sociocultural, el desarrollo comunitario y la formación para el trabajo (Gómez, 2003, citado por del Pozo Serrano, F. J. & Astorga Acevedo, C. M., 2018). A esta lista, entonces, se le pueden agregar 47 tesis de maestría que han abordado temas relacionados con la salud mental, la discapacidad, la educación para la paz y la memoria, el desarrollo de la infancia, la gestión de conocimientos ancestrales, el desarrollo de competencias, la formación de maestros y el currículo, la enseñanza, la subjetividad política, la descolonización, la educación popular, el pensamiento crítico.

El interés por la educación superior fue la razón de ser del grupo CHHES. En sus orígenes, la línea se denominó Universitología⁷¹ y educación superior, luego pasó a llamarse Educación superior y, finalmente, Educación superior y desarrollo regional. A diferencia de la línea de Pedagogía social, en el GrupLAC reposa, aunque desactualizado, una especie de estado del arte general del grupo, que hace mención especial a la investigación sobre la universidad. No obstante, no se logra una descripción sobre la línea en mención, su objeto de estudio y la justificación de su fundación. Sin embargo, de manera similar a lo que sucede con la línea de Pedagogía social, sí se encuentran publicaciones y tesis de maestría con categorías relacionadas con ella, por ejemplo: formación de maestros, educación superior, universidad pública, gestión del conocimiento, enseñanza, currículo, desarrollo profesional, enfoque territorial, descolonización, educación popular, pensamiento crítico.

A diferencia de las líneas anteriores, que tienen antecedentes anclados en el grupo CHHES, la línea de Educación rural y ruralidades no los tiene.

71. El profesor y doctor en virología Jorge Ossa mencionó en una entrevista que el nombre de «universitología» surgió por parecerle adecuado para nombrar fenómenos que ocurrían en la universidad en relación con la crisis de la profesión docente y que eran similares a los virológicos. (Fuente: entrevista con Jorge Ossa, 2023).

Esta emerge concretamente de la experiencia del trabajo con campesinos en el oriente antioqueño, del proyecto Aguas y ambiente del Laboratorio de paz, se afianza a través de los trabajos de maestría en pedagogía social⁷² y sigue consolidándose desde experiencias posteriores, como el programa de Pedagogía, ruralidad y paz⁷³. Tal como sucede con las otras dos líneas, no se cuenta con una descripción de ella ni de su objeto de estudio o justificación de su fundación, pero sí se hallan publicaciones y trabajos de maestría con categorías relacionadas con ella, por ejemplo: comunidad rural, práctica pedagógica, desarrollo de competencias, formación de maestros rurales, descolonización, educación popular, pensamiento crítico.

Las huellas o marcos de referencia de grupo

Los marcos de referencia son las huellas teórico-pedagógicas que tienen que ver con los aportes en el campo de la educación y que se emplean para comprender los fenómenos estudiados por el grupo. No resulta un ejercicio sencillo establecerlas debido a la diversidad de temas, autores y corrientes que hay en los artículos y tesis. Estos develan un asunto clave y es que el marco de las disciplinas que habitan en el grupo son las ciencias sociales, las ciencias naturales y la pedagogía. Estas definen sus objetos de estudio y temas de interés.

Ahora bien, partimos de la idea de que las líneas de investigación son los ordenadores que permiten clasificar las huellas teórico-pedagógicas del grupo. En los diferentes artículos y tesis emergen o sobresalen cua-

72. El profesor Félix Berrouet llega en el año 2007 del grupo de investigación Diverser. La experiencia acumulada en este, tanto en la Maestría en Diversidad Cultural como en proyectos con comunidades indígenas, fue el alimento de preguntas relacionadas con la ruralidad. El paso al grupo CHHES se concreta con el diplomado dedicado a la formación de maestros rurales con la universidad UNAD y la posterior invitación del entonces líder del grupo, el profesor John Jairo Zapata, a trabajar en el proyecto Aguas y ambientes del Laboratorio de paz.

73. A la cabeza del programa de Pedagogía en Ruralidad y Paz se encuentra el profesor Hader Caderón, actual líder del grupo y egresado de la línea de maestría en Pedagogía social. El programa se ofrece gracias a la alianza entre la Facultad de Educación y la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia, con el respaldo de la Dirección de Regionalización, la Unidad Especial de Paz, la Facultad de Ciencias Agrarias, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y el Instituto de Estudios Regionales – INER, y en convenio con organizaciones sociales y comunitarias. Ver <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/oferta-pregrado/pedagogia-ruralidad-paz>.

tro grupos de categorías que representan los marcos de referencia por los que se inclina el grupo: la descolonización, la educación popular, el pensamiento crítico y la subjetividad. Surgen como respuesta a marcos de referencia que interpretan la educación desde hegemonías que desconocen la existencia de otros saberes y conocimientos de los diversos grupos sociales.

La descolonización hace parte de la familia de estudios poscoloniales, que podrían definirse como un marco de interpretación que se abre paso en diferentes tesis de la línea de maestría en Pedagogía social y en algunos capítulos de libro y artículos, los cuales mantienen un diálogo —en tensión— constante con las escuelas de pensamiento europeas y norteamericanas, en tanto intentan romper con lecturas de objetos de estudio asociados a la educación y la pedagogía que reproducen la realidad social de manera acrítica.

Los estudios poscoloniales buscan articular lo que ha sido desarticulado y presentarlo como realidad descontextualizada, yendo en contraposición a los postulados del eurocentrismo y el globo-centrismo (Coronil, 2000, citado por Berrouet, 2007). Desde esta perspectiva, los aportes de los estudios poscoloniales desde los documentos consultados tienen que ver con el manejo transdisciplinar que se le da al conocimiento, aceptando las rupturas del pensamiento epistemológico occidental y el redescubrimiento del sujeto en la construcción de sentido.

Desde la educación popular y el pensamiento crítico, se plantea una crítica a la neutralidad de la educación y la pedagogía y al lugar pasivo que ocupa el sujeto en este entramado. En esta dirección, se podría decir que son tres las huellas que nos muestran los documentos consultados: la reivindicación del sujeto mediante la comprensión y el reconocimiento de las situaciones que le pone la vida cotidiana, apuntado a que construya su realidad por medio de aprendizajes sistemáticos que logren empoderarlo a través de la lucha por la superación de situaciones de exclusión y negación de derechos; la existencia de pedagogías y educaciones otras, en las que la resistencia y el diálogo crítico son el pilar para lograr la emancipación del sujeto a través de nuevas apuestas políticas y éticas por el conocimiento, y, finalmente, el reconocimiento de la pedagogía crítica como medio principal para interpretar la cultura, la acción y la identidad.

En términos generales, desde los documentos revisados, la educación popular y el pensamiento crítico, se abre paso a la diversidad constitu-

tiva del sujeto, que va en contra del eurocentrismo, el androcentrismo y el colonialismo como únicas formas de leer la vida cotidiana. Giroux, McLaren, Freire, Quijano, Castro, Lander, entre muchas otras, emergen como huellas que ubican la educación popular y las pedagogías críticas al interior del grupo. Finalmente, la subjetividad es una de las categorías más reiterativas en los documentos revisados. Hace parte de casi todo el entramado de los temas que emergen en las diferentes líneas. La mayoría de las reflexiones que tienen como centro la subjetividad resaltan la importancia de procesos colectivos de construcción de conocimiento, la discapacidad y el empoderamiento de mujeres. Son temas que se ubican en el mundo de la vida cotidiana y que, en algunos casos, son abiertos. Al serlo, enriquecen las líneas de investigación del grupo y favorecen diferentes procesos o caminos para definir tipos de realidades de interés desde el grupo.

En resumen, el interés por los temas relacionados con la subjetividad responde a un nuevo pluralismo epistémico que hace referencia a la posibilidad de reconocer más de un modo de delimitación de los problemas de conocimiento. En tanto huella, clarifica y distingue el carácter cualitativo del proceso de construcción de conocimiento de los marcos de referencia que interesan; además, expresa nuevos bagajes, códigos, valores e ideologías, relacionados con los sujetos y grupos humanos de interés del grupo —caben en esta categoría, entre muchas otras, estudiantes, comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas, personas con discapacidad, mujeres—.

Las huellas metodológicas

Las huellas metodológicas tienen que ver con las estrategias y técnicas de investigación que le dan cierta identidad al grupo en términos de las apuestas por la formación en investigación. La mayoría de trabajos revisados parten de la idea de que la investigación es una experiencia en movimiento, que exige comprender que el método no solo es un asunto técnico, sino también una experiencia ligada a las relaciones establecidas entre los participantes, el investigador y el contexto de estudio (de la Cuesta, 2011). Estos ubican al grupo en el marco de apuestas paradigmáticas cercanas a los enfoques críticos; más que una apuesta metodológica, resulta ser una apuesta de carácter ético-político.

En este orden de cosas, las metodologías empleadas dejan ver formas de conocer cercanas a los enfoques cualitativos, que específicamente en las tesis de maestría son los siguientes: biográfico-narrativo, estudios de caso, fenomenología, etnografía, investigación-acción participativa, sistematización de experiencias y teoría fundada.

De manera indirecta las investigaciones encarnan un proyecto epistémico-político-cultural que intenta romper con la formación de profesionales que reproducen la mirada del mundo desde la perspectiva hegemónica del discurso canónico oficial (Berrouet, 2007). Esta afirmación deja en el ambiente la siguiente pregunta: ¿de qué manera, desde metodologías otras, se rompe con la mirada de mundo promulgada?

En términos generales, se podría afirmar que las huellas metodológicas del grupo señalan caminos que promueven nuevas formas de conocer a partir de procesos de investigaciones que reconocen la experiencia del sujeto desde sus propios contextos, sin dejar de lado experiencias ancladas en interpretaciones del mundo desde el positivismo o el interpretativismo (Lander, 2000).

Conclusiones

Son muchas las huellas que ha dejado el grupo Unipluriversidad. Al describir las, hacen presencia los arquetipos que tengamos sobre la definición de grupo, asunto de vital importancia a la hora de definir cuáles son las características, los fines y la naturaleza que definen a Unipluriversidad como un grupo de investigación. La palabra grupo encierra, simboliza, representa y describe estructuras, valores, normas, identidad e interacción, liderazgo; es decir, un grupo es una unidad-compleja en donde el sujeto realiza su experiencia desde sus intereses, creencias, valores y actitudes.

Como ya se expuso, el grupo de investigación Unipluriversidad tiene tres líneas de trabajo: Educación superior y desarrollo regional, Educación rural y ruralidades y Pedagogía social y educaciones. Algunas han estado presentes como tema del grupo desde su conformación, como es la línea de Educación superior, mientras que las de Educación rural y ruralidades y Pedagogía social y educaciones han emergido en el devenir de la experiencia del grupo y son las que en la actualidad permanecen en el grupo. Las líneas no responden a una racionalidad organizacional del

grupo, sino al liderazgo de personas o colectivos al interior de ellas, lo que de cierto modo ubica a Unipluriversidad como un grupo en el que las personas se «asocian y cooperan de manera íntima», con características afines a las de un grupo primario (Cooley, citado por en Johnson y Sprott, 1968). Sin embargo, en sentido estricto Unipluriversidad no es un grupo primario, ya que no es pequeño. Por el contrario, cuenta con 28 miembros activos (documento GrupLAC de Minciencias), de manera que la interacción entre estos no es del todo cara a cara.

Podríamos aventurarnos a señalar que Unipluriversidad tiene características propias de un *grupo secundario* colaborativo artificial: en primer lugar, porque está inserto en una estructura mayor como es la universidad, a la que sus integrantes están adscritos de manera *artificial* e igualmente están sujetos sus objetivos, propósitos y posibilidades (documento GrupLAC de Minciencias); en segundo lugar, porque de algún modo en el grupo el sujeto despliega y construye intereses, creencias, valores y actitudes, lo que le brinda cierta autonomía frente a la compleja interacción de orden misional-personal —lo cual se expresa en una figura organizativa denominada Coordinación Colegiada⁷⁴—, y porque la participación de los miembros es libre y espontánea, de modo que opera la posibilidad de construir en conjunto y de expresar la visión de unos y de otros, siendo posible llegar a compartir creencias alrededor de la ciencia y el conocimiento.

En resumen, intentar asignarle una descripción al grupo de investigación Unipluriversidad es un ejercicio que puede llegar a ser limitado y no haría alusión a su historia. Más allá de este intento de describir al grupo quedan algunas preguntas: ¿qué es lo que mantiene unidas a las personas y le da sentido al grupo de investigación Unipluriversidad?, ¿cuáles serían las condiciones?, ¿es necesario, por ejemplo, que se hayan establecido previamente las normas que regulen la reciprocidad entre los miembros o hay que esperar a que se vayan construyendo?, ¿cómo se construye una cohesión adecuada para experimentar satisfacción por el trabajo que se realiza?, ¿cómo los conflictos surgidos interfieren en el trabajo del grupo?

Finalmente, la pregunta acerca de qué es el grupo de investigación está atada al lugar de enunciación del grupo desde la pregunta por el nosotros.

74. En entrevista con el profesor Jorge Ossa, señaló que en sus inicios el CHHES impulsaba el liderazgo compartido. Desde ahí se abogaba por alternativas diferentes al liderazgo promovido desde la estructura institucional que veía los grupos como un agregado de miembros.

Esta pregunta invita a que abordemos el grupo desde una actitud reflexiva que comprenda críticamente que Unipluriversidad no debe ser tomado como una forma de ver el mundo, sino como una manera de diseñar preguntas y estrategias para explorarlo (Kincheloe y McLaren, 2003).

Referencias

Coffey, A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Facultad de Enfermería Universidad de Antioquia.

Berrouet, F. (2007) Experiencia de iniciación en cultura investigativa con estudiantes de pregrado desde un Semillero de investigación. [Tesis de maestría. Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7080/1/FelixBerrouet_2007_culturainvestigativa.pdf

Coronil, Fernando. (2000). Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globo centrismo. En Edgardo Lander (Compilador), *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO

de la Cuesta Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería clínica*, 21(3), 163-167. <https://www.elsevier.es/es-revista-enfermeria-clinica-35>

Documento GrupLAC. Grupo Unipluriversidad del Ministerio de Ciencia y Tecnología. (consultado en septiembre 2023)

Díez, M. & Zapata Vasco, J. J. (2008). La Universidad de Antioquia y la participación política ciudadana de los líderes del agua y ambiental en el Oriente Antioqueño, en el marco del II Laboratorio de Paz. *Unipluriversidad* 8(2), 78-99. <https://hdl.handle.net/10495/8649>

Galeano, J. (2008). La sombra de Paulo Freire en la educación desde lo pedagógico, lo social y lo político. *Unipluriversidad*, 7(2), 29-34.

García, J. J. (2010). Innovar y renovar. La creación de un grupo sui generis de investigación: Unipluriversidad. *Uni-Pluriversidad*, 10(1), 3-4. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.7197>

Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales. (1987). Barcelona: Planeta-Agostini. <https://digitallibrary.un.org/record/25262>

Durkheim, Emile. (1911). La educación, su naturaleza y su función. En Emile Durkheim, *Educación y Sociología* (1996), traducción de Janine Muls de Liarás. Visor.

Johnson H, M. (1968). *Sociología y Psicología social del grupo comunidad virtual*. Ed. Argentina.

Kincheloe, J. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 241-315). Gedisa.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectiva latinoamericana*. CLACSO.

Revista Unipluriversidad. Sobre la revista. Enfoque y alcance.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/about>

Shaw, M.E. (1981). *Group Dynamics: The Psychology of Small Group Behavior*. McGraw-Hill.

Zapata, J. (2011). Por una escuela sin fronteras. La pedagogía social en la formación de maestros y maestras. *Uni-pluriversidad*, 11(1), 59-70.

Zapata, J. (2011). Por una escuela sin fronteras Colombia. Ed. Artes y Letras

Zapata, J. (2010). ¡Felicitaciones a Uni-pluriversidad en sus diez años!. *Uni-Pluriversidad*, 10(1), 1-2. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.7195>

Zapata, J. (2010). La pedagogía social se encuentra en saldo rojo en la educación colombiana y no por falta de normas. *Uni-pluriversidad*, 10(2), 113-125.

Zapata, J. (2008). La educación universitaria y la formación humanística: un reto por construir. *Uni-pluriversidad*, 8(3), 85-94.

Zapata, J. (2008). Pedagogía social o pedagogía de la participación ciudadana para una educación democrática. *Uni-pluriversidad*, 8(1), 61-69.

Zapata, J. (2006). La pedagogía social en la formación de nuevos profesionales. *Uni-pluriversidad*, 6(2), 65-70.

Zapata, J. (2004). La convivencia mirada desde la pedagogía social en la formación de maestros. *Uni-pluriversidad*, 4(1), 19-27

Zapata, J. (2004). *Una experiencia investigativa desde la educación artística con jóvenes y adultos*. Ed. Marín Vieco

Documentos consultados: trabajos de maestría en educación, línea Pedagogía social.

Conclusiones

Alexandra Agudelo López⁷⁵
Mónica Londoño Martínez⁷⁶

Empleando las herramientas del ATLAS.ti y de la IA generativa, se realizó el análisis de los cuatro capítulos, lo que permitió identificar varias tendencias emergentes en los estudios sobre diversidad, interculturalidad e inclusión.



Ilustración 5: Nube de conceptos

Como puede observarse, destacan en el análisis de tendencias de este tomo palabras como diversidad, inclusión, derechos, crítica e investigación, entre otros, lo que refleja que, pese a las apuestas diversas que tiene cada uno de los grupos, también comparten intenciones y acciones en el marco de las luchas por los derechos, el acceso a la educación, la equidad, el reconocimiento y la autodeterminación de las comunidades. Esto se puede observar con más claridad en el siguiente análisis detallado de tendencias y en las conclusiones.

75. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, jefa del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP de la Facultad de Educación (2022-2024), integrante del grupo de investigación FORMAPH. alexandra.agudelo2@udea.edu.co

76. Magíster en Género, Sociedad y Políticas, docente de la Universidad de Antioquia. monica.londono@udea.edu.co

Tendencias en los estudios sobre diversidad, interculturalidad e inclusión

La producción investigativa de los grupos **DIVERSER**, **Grupo de Investigación de las Africanías Gente de Uno Bantú – GIAGU BANTÚ**, **Educación, Diversidad e Inclusión – EDI** y **Unipluriversidad** contenida en el *Tomo III: Tendencias en estudios sobre diversidad, interculturalidad e inclusión* revela un conjunto de tendencias compartidas que reflejan un enfoque transformador hacia la educación y la justicia social. Estas tendencias se articulan en torno a la interculturalidad, el reconocimiento de las identidades diversas, la inclusión, la ética en la investigación y el uso de metodologías participativas. A continuación, se desarrollan con mayor profundidad estas tendencias, evidenciando cómo confluyen en una visión común de la educación como herramienta de cambio social.

Interculturalidad crítica y enfoque decolonial

La interculturalidad, en su dimensión crítica, es un eje transversal en las investigaciones de los cuatro grupos. Estos colectivos no se limitan a estudiar la diversidad desde una perspectiva descriptiva, sino que adoptan un enfoque decolonial, que cuestiona las estructuras de poder hegemónicas y propone una reconstrucción de los saberes con base en las epistemologías propias de los pueblos históricamente oprimidos.

En el caso de **DIVERSER**, la interculturalidad se entiende como una práctica transformadora que desafía las epistemologías occidentales y promueve el reconocimiento de las formas de conocimiento indígenas y afrodescendientes. Su trabajo aboga por la creación de espacios educativos que integren saberes ancestrales en el currículo, lo que se refleja en proyectos como la *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*, un ejemplo claro de la materialización de este enfoque.

Por su parte, **GIAGU BANTÚ** adopta una postura similar al trabajar desde la perspectiva afrodescendiente, abogando por una educación que respete y promueva los saberes culturales africanos como una forma de resistencia a la colonialidad. Este grupo promueve una pedagogía que, además de reconocer la historia de las comunidades afro, busca desmantelar las narrativas coloniales que aún persisten en las estructuras educativas.

Respecto al grupo **EDI**, este se centra en cómo la interculturalidad se intersecta con otras formas de diversidad, particularmente en relación con la inclusión de personas con discapacidad y las diferencias de género y etnicidad. El enfoque decolonial se manifiesta en su esfuerzo por crear un sistema educativo que no solo incluya, sino que se adapte a las necesidades de las comunidades diversas, respetando sus características culturales y sociales.

Finalmente, en el caso de **Unipluriversidad**, la interculturalidad opera como un enfoque que promueve el reconocimiento y la inclusión de la diversidad de saberes, culturas y formas de conocimiento. En este contexto, se presenta la interculturalidad como una herramienta crítica que desafía las perspectivas eurocéntricas y hegemónicas, proponiendo una visión más pluralista y transdisciplinaria. Esto se refleja en las metodologías y los marcos teóricos que el grupo Unipluriversidad adopta, los cuales buscan integrar las experiencias y los conocimientos de comunidades afrodescendientes, indígenas, campesinas y otros grupos marginados, destacando la importancia de la educación popular y la pedagogía social para empoderar a estos sujetos a través de la comprensión de sus realidades cotidianas.

Reconocimiento de las identidades diversas y lucha por la autodeterminación

Un tema clave en la producción de estos cuatro grupos es la lucha por el reconocimiento de las identidades diversas en el contexto educativo. Este reconocimiento no es solo un fin en sí mismo, sino que está vinculado a la autodeterminación de las comunidades, es decir, a su capacidad para definir sus propias trayectorias educativas y culturales.

DIVERSER aboga por el reconocimiento de las identidades indígenas y por una pedagogía que tome en cuenta los saberes ancestrales como componentes esenciales del currículo. La autodeterminación en este caso se refiere a la capacidad de las comunidades indígenas para definir sus propios procesos educativos, basados en sus cosmovisiones y necesidades particulares.

Por su parte, **GIAGU BANTÚ** ha centrado su investigación en la autodeterminación de las comunidades afrodescendientes, promoviendo una educación que no se limite a la integración de los estudiantes afro-

colombianos, sino que les permita tener control sobre los contenidos y enfoques que se enseñan en sus contextos. Este grupo defiende la idea de que la educación debe ser un espacio donde las identidades afrodescendientes se valoren y se reconozcan como fundamentales en la construcción de la identidad nacional.

En lo relacionado con **EDI**, este grupo amplía este enfoque al destacar la importancia de reconocer las identidades de los grupos con discapacidades y otras identidades vulnerables dentro del sistema educativo. Para EDI, la autodeterminación está vinculada a la capacidad de los estudiantes para participar plenamente en la vida escolar y comunitaria, respetando sus diferencias individuales y ofreciendo espacios de inclusión real.

Finalmente, **Unipluriversidad** aborda el reconocimiento de identidades diversas y la lucha por la autodeterminación a través de un enfoque crítico y descolonizador que destaca la importancia de reconocer la pluralidad de identidades culturales, sociales y políticas que forman parte del tejido educativo, subrayando la necesidad de ir más allá de las estructuras hegemónicas que tradicionalmente han marginado estos saberes. El grupo Unipluriversidad adopta un enfoque que valora las experiencias y los conocimientos de comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas, al igual que de otros grupos que históricamente han sido invisibilizados, reconociendo su derecho a definirse y a expresarse en sus propios términos.

Investigación participativa y diálogo de saberes

Una de las tendencias metodológicas más destacadas entre estos grupos es el uso de investigaciones participativas, particularmente la investigación-acción participativa (IAP). Todos los grupos consideran fundamental que las comunidades investigadas sean también participantes activas en el proceso de investigación, contribuyendo con su conocimiento y experiencia a la construcción colectiva del saber.

Este enfoque metodológico se conecta estrechamente con la noción de diálogo de saberes, un concepto que **DIVERSER** ha desarrollado a través de sus investigaciones sobre pedagogía intercultural. En esta metodología, las comunidades no son meros objetos de estudio, sino que participan activamente en la co-construcción del conocimiento. De manera similar, **GIAGU BANTÚ** ha empleado metodologías colaborativas que

permiten a las comunidades afrodescendientes involucrarse directamente en la creación de soluciones educativas adaptadas a sus realidades.

EDI, por su parte, también utiliza metodologías participativas en su trabajo sobre inclusión educativa, permitiendo que las voces de estudiantes con discapacidades, sus familias y sus comunidades tengan un rol activo en la construcción de una educación más inclusiva. La inclusión de múltiples actores en el proceso de investigación garantiza que las soluciones propuestas respondan verdaderamente a las necesidades de los grupos marginados.

Para **Unipluriversidad**, el diálogo de saberes se presenta como un eje central de la práctica investigativa, promoviendo el intercambio y la valorización de múltiples formas de conocimiento, especialmente aquellas que han sido históricamente marginadas, como los saberes indígenas, campesinos y afrodescendientes. Este enfoque busca romper con el eurocentrismo y la homogeneización del conocimiento, proponiendo una educación más inclusiva y diversa que valore la complejidad cultural y epistémica de las comunidades locales. El diálogo de saberes, por tanto, se convierte en un proceso de aprendizaje mutuo que enriquece tanto a los investigadores como a los participantes, fortaleciendo la cohesión y el respeto en la construcción del conocimiento.

Ética de la investigación orientada a la justicia social

Otra tendencia compartida es el compromiso con una ética de la investigación centrada en la justicia social. Los tres grupos han desarrollado enfoques que consideran no solo la producción de conocimiento académico, sino también el impacto que este conocimiento tiene en las comunidades con las que trabajan. Esta ética se refleja en su insistencia en que las investigaciones no perpetúen las desigualdades estructurales, sino que contribuyan a superarlas.

Para **GIAGU BANTÚ**, esto implica trabajar desde una perspectiva antirracista, que desafíe las estructuras coloniales que continúan marginalizando a las comunidades afrodescendientes. **DIVERSE** pone un fuerte énfasis en el respeto a los saberes indígenas y en la necesidad de proteger esos conocimientos de la apropiación cultural y la explotación académica. **EDI**, en su enfoque sobre la discapacidad y la inclusión, se compromete con una ética que garantice que todos los estudiantes ten-

gan acceso a una educación de calidad, en la que sus derechos sean respetados plenamente. Unipluriversidad enfoca su perspectiva ética en el trabajo con las comunidades y el reconocimiento de la diversidad en la producción de saber.

Inclusión como principio transversal

La inclusión educativa es una tendencia omnipresente en la producción investigativa de estos cuatro grupos, aunque se manifiesta de formas específicas en cada uno. Para EDI, la inclusión es un principio que debe abarcar a todas las personas, independientemente de sus capacidades, género o etnicidad, y se relaciona directamente con la creación de un sistema educativo accesible para todos. GIAGU BANTÚ amplía este concepto al campo de la inclusión cultural, abogando por un currículo que integre plenamente las tradiciones y saberes afrodescendientes. DIVERSER, por su parte, propone una inclusión que abarque no solo a los estudiantes indígenas, sino también a sus cosmovisiones y formas de vida, transformando así el currículo escolar desde una perspectiva intercultural. Unipluriversidad aboga igualmente por la inclusión de comunidades locales que han sido tradicionalmente marginadas.

A manera de síntesis, podemos señalar que las conclusiones de este Tomo III sobre las investigaciones en diversidad, interculturalidad e inclusión realizadas en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia apuntan a:

Abordar la interculturalidad crítica como herramienta de transformación educativa: Una de las conclusiones clave del tomo es que la interculturalidad crítica no solo debe reconocerse como un aspecto importante de la educación, sino que debe convertirse en una herramienta transformadora para dismantelar las estructuras epistemológicas coloniales que dominan el sistema educativo. Tanto DIVERSER como GIAGU BANTÚ promueven la necesidad de integrar los saberes indígenas y afrodescendientes en los currículos, abogando por una educación decolonial que transforme las relaciones de poder en el conocimiento.

Asumir la inclusión como enfoque integral y ampliado: El concepto de inclusión se aborda de manera integral, y los grupos de investigación coinciden en que la inclusión debe ir más allá de un enfoque limitado a la discapacidad o a los grupos étnicos. Debe cubrir también

las dimensiones de género, clase social, orientación sexual y etnicidad. La interseccionalidad, abordada especialmente por EDI y Unipluriversidad, se presenta como una clave para entender las múltiples formas de discriminación que interactúan dentro del sistema educativo. Esta visión más holística y compleja de la inclusión redefine las políticas educativas y las prácticas pedagógicas.

Promover la ética y la justicia social como pilares de la investigación educativa: Una tercera conclusión relevante es el compromiso con una ética de la investigación centrada en la justicia social. De este modo las investigaciones realizadas por los cuatro grupos no solo buscan generar nuevo conocimiento, sino que también aspiran a crear un impacto positivo en las comunidades con las que trabajan, promoviendo el empoderamiento y la autodeterminación. Este enfoque ético es particularmente evidente en el trabajo de GIAGU BANTÚ, que adopta una postura antirracista, y en DIVERSER, que defiende la protección de los saberes ancestrales.

Promover la innovación pedagógica a través de la educación propia y alternativa: Los aportes pedagógicos innovadores de los grupos son otra conclusión importante del tomo. Al respecto, la *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*, liderada por DIVERSER, es un ejemplo de una propuesta educativa alternativa que vincula la educación formal con los saberes ancestrales y territoriales de las comunidades indígenas. Estos enfoques muestran cómo es posible crear nuevas pedagogías que no solo respondan a las necesidades locales, sino que también desafíen las normativas educativas convencionales.

Motivar la participación comunitaria en la investigación como motor de cambio: Finalmente, el tomo destaca la importancia de las metodologías participativas, como la investigación-acción participativa, que involucra a las comunidades en la co-creación de conocimiento, como lo refleja Unipluriversidad. Los cuatro grupos subrayan que las investigaciones deben ser colaborativas, orientadas a generar cambios tangibles en las comunidades, y no solo producir conocimiento académico. Esta estrategia ha demostrado ser efectiva para promover el diálogo de saberes y fortalecer los vínculos entre la academia y la realidad social de las comunidades investigadas.

Rutas posibles para nuevas investigaciones

Teniendo como base las tendencias y conclusiones presentadas en este tomo, se proponen las siguientes rutas nuevas para la investigación:

1. Profundización en la interseccionalidad: La interseccionalidad, como herramienta clave para comprender las interacciones entre las diversas formas de discriminación, abre una ruta importante para futuras investigaciones. Se hace necesario explorar cómo las políticas educativas pueden adaptarse para abordar de manera efectiva las múltiples capas de opresión que enfrentan los estudiantes por motivos de género, etnicidad, discapacidad y orientación sexual. Este enfoque permitirá crear políticas educativas más inclusivas y específicas para los contextos diversos.
2. Desarrollo de pedagogías de resistencia y educación propia: Una línea de investigación emergente es la profundización en las pedagogías alternativas y de resistencia, como la educación propia indígena y afrodescendiente. El éxito de experiencias como la *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra* demuestra que es posible crear modelos educativos que respondan a las realidades culturales y territoriales de comunidades diversas. La investigación futura debería centrarse en evaluar y expandir estas iniciativas, estudiando sus efectos a largo plazo en la preservación de los saberes y en el fortalecimiento de las identidades culturales.
3. Impacto de las tecnologías en la educación inclusiva e intercultural: En un contexto de creciente digitalización de la educación, se abre una ruta importante para investigar cómo las tecnologías educativas pueden adaptarse para ser más inclusivas e interculturales. Se requiere explorar cómo las plataformas digitales pueden utilizarse para facilitar el acceso equitativo a la educación, especialmente en comunidades marginadas, garantizando que las tecnologías respondan a las realidades culturales y contextuales de los grupos indígenas y afrodescendientes, así como de otros sectores vulnerables.
4. Sistematización y evaluación de experiencias de inclusión educativa: Otra ruta prometedora es la sistematización de las experiencias de inclusión educativa que se han desarrollado en distintos contextos. Es crucial investigar y documentar el impacto de estas políticas y prácticas inclusivas para identificar las mejores prácticas y compartir cono-

cimientos entre los distintos actores educativos. La creación de un repositorio de experiencias exitosas podría servir como referencia para diseñar nuevas políticas inclusivas en otras regiones.

5. Resiliencia cultural frente a la globalización: Dado el impacto de la globalización en la homogenización de los sistemas educativos, surge la necesidad de investigar cómo las comunidades locales están resistiendo estas dinámicas y creando alternativas educativas basadas en sus propios valores y conocimientos. El estudio de las pedagogías de la resistencia frente a las tendencias globalizadoras es una ruta de investigación importante que puede ayudar a preservar y revitalizar la diversidad cultural en la educación.

Ampliar la investigación en interculturalidad requiere un enfoque multidimensional que abarque nuevas teorías, metodologías innovadoras y el uso de tecnologías emergentes. La interseccionalidad, la participación comunitaria, el análisis comparativo y la evaluación de políticas son algunas de las rutas clave que pueden ayudar a transformar la investigación y la práctica educativa intercultural. Con un enfoque inclusivo y ético, la investigación en este campo tiene el potencial de generar un impacto significativo en la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Este libro se terminó de imprimir en el taller de Anomalía Editorial en el mes de abril. Se usó la familia tipográfica Garamond Premier Pro a 12 puntos sobre papel polen de 80g.